



HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

INVESTIGACIÓN

La persistencia doctoral: abandono y finalización

*Bartolini, Ana María**

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación sobre factores de persistencia y de desgaste operantes en los procesos doctorales, que graduados y no graduados de Ciencias de la Educación y de ciencias experimentales interpretan como parte de sus procesos. El diseño utilizado fue cualitativo e incluyó dos momentos: a) exploratorio (cuestionario autoadministrado); b) indagación en profundidad (entrevistas focalizadas). Ambas muestras (122 y 34) fueron intencionales e integradas por graduados y desertores de cuatro doctorados argentinos, dos en educación y dos en ciencias experimentales. De los 122 sujetos, 99 finalizaron y 23 no. Los hallazgos se ofrecen según casos de abandono o finalización. Los resultados del abandono son: identificación de los tipos de abandono (deserción voluntaria o exclusión académica) y su elaboración por parte de los desertores; períodos de persistencia doctoral; respuestas institucionales ante el abandono. Los datos sobre la finalización doctoral muestran las semejanzas y diferencias por campos disciplinares.

Palabras clave: persistencia doctoral; abandono; finalización; ciencias experimentales; ciencias de la educación

Artículo elaborado en base a la tesis doctoral titulada «Factores de persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en Ciencias de la Educación y ciencias experimentales». Tesis defendida el 16 de agosto de 2013 en la Universidad de San Andrés, para la obtención del título de Doctora en Educación. Presentado el 06/02/2017 y admitido el 18/04/2017.

AUTORA: * Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

CONTACTO: lastresana@arnet.com.ar



Doctoral persistence: abandonment and completion

Abstract

This article presents the results of an investigation about factors of persistence and wear working in doctoral processes, that graduates and non-graduates of Sciences of Education and experimental sciences interpret as part of their processes. The design used was qualitative and included two moments: a) exploratory (administered questionnaire); b) in-depth inquiry (interviews). Both samples (122 and 34) were intentional and integrated by graduates and deserters of four Argentine doctorates, two in education and two in experimental sciences. Of the 122 subjects, 99 completed and 23 did not. Findings are offered in cases of abandonment or termination. The results of the abandonment are: identification of the types of abandonment (voluntary desertion or academic exclusion) and its elaboration by deserters; periods of doctoral persistence; Institutional responses to abandonment. Data on doctoral completion show similarities and differences across disciplinary fields.

Keywords: doctoral persistence; abandonment; completion; experimental sciences; education sciences

A persistência doutoral: abandono e conclusão

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre fatores de persistência e desgaste operantes nos processos de doutoramento, que graduados e não graduados de Ciências da Educação e de ciências experimentais interpretam como parte de seus processos. O desenho utilizado foi qualitativo e incluiu dois momentos: a) exploratório (questionário auto-administrado); b) indagação aprofundada (entrevistas focalizadas). Ambas as amostras (122 e 34) foram intencionais e integradas por graduados e desistentes de quatro doutorados argentinos, dois em educação e dois em ciências experimentais. Dos 122 indivíduos, 99 terminaram e 23 não. As descobertas são oferecidas de acordo com casos de abandono ou conclusão. Os resultados do abandono são: identificação dos tipos de abandono (deserção voluntária ou exclusão acadêmica) e sua elaboração por parte dos desertores; períodos de persistência do doutorado; respostas institucionais ao abandono. Os dados sobre a conclusão do doutorado mostram as semelhanças e diferenças por campos disciplinares.

Palavras-chave: persistência doutoral; abandono; conclusão; ciências experimentais; ciências da educação

I. Introducción

Este artículo se inscribe en la línea de investigaciones que buscan comprender la educación doctoral en los diferentes campos disciplinares. Se ubica entre los estudios micro sociales que analizan comparativamente los factores de persistencia y de desgaste operantes en los procesos doctorales y que graduados y no graduados de Ciencias de la Educación y de ciencias experimentales¹ interpretan como parte de sus procesos.

Se presentan los resultados vinculados con el abandono y la finalización doctoral de 122 graduados y no graduados de programas doctorales de universidades nacionales argentinas acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Se vincula con la tesis de doctorado titulada Factores de persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en Ciencias de la Educación y ciencias experimentales².

Se ofrecen varias líneas de justificación. La primera de ellas se vincula con la formación de investigadores de las diferentes áreas disciplinares, en especial de educación. Se destinan muchos recursos a la formación de investigadores, y sin embargo, se descuidan aspectos que inciden en forma determinante en los resultados. Son numerosos los estudios referidos a la baja graduación en los posgrados argentinos o al abandono en el momento de realización de la tesis, especialmente en ciencias sociales y humanas. Los autores argentinos consultados informan cifras sobre graduación que oscilan entre el 6% y el 14,8% (Barsky, 1997a; Barsky, 1999b; Fernández Lamarra, 2003; Carlino, 2003b; de la Fare y Lenz, 2012; García de Fanelli, 2000; Jeppesen y Guerrini, 2001; Barsky y Dávila, 2004c; García de Fanelli y Jeppesen, 2004; Jeppesen, et al., 2004; Marqués y Toribio, 2006; Pérez Lindo y Noto, 2007).

La segunda línea de justificación está relacionada con la escasez de estudios sobre el tema a nivel internacional y nacional, por lo que este artículo responde a un área de vacancia de la educación de posgrado.

Se hace necesario teorizar sobre la educación doctoral y sus características para identificar aquellas que facilitan y obstaculizan la finalización de los programas (Bowen y Rudenstine, 1992; Becher, 2001; Clark, 1995, 1997; Tinto, 1993).

Las dificultades relacionadas con la finalización o no del trabajo de tesis originan los fenómenos más conocidos e investigados, que «quitan visibilidad» a otros también importantes ocurridos en etapas anteriores del proceso. Entre ellos se mencionan: el abandono en los primeros tramos del doctorado;

las condiciones reales de ingreso frente a las esperables; el sostenimiento del cursado y la obtención del título en plazos razonables; las exigencias de los programas que no contemplan ni flexibilizan las situaciones personales y laborales de los doctorandos; la ausencia o escasa utilización de modalidades de aprendizaje en entornos virtuales; el diseño, implementación y monitoreo de los programas doctorales; la vinculación y el seguimiento de los doctorandos.

La necesidad de realizar investigaciones enfocadas en la comprensión de la formación doctoral ha sido expresada por varios investigadores. Burton Clark señala que la «edificación de las universidades sobre bases de conocimiento e investigación sigue siendo un fenómeno poco comprendido» (Clark, 1997: 377). Los investigadores estadounidenses, en especial, se han concentrado en los enfoques centrados en los estudiantes de grado y en la educación general³, dejando de lado el trabajo universitario realizado en los programas doctorales. Dicho trabajo representa, en las principales universidades, más de la mitad del tiempo de los profesores, de los estudiantes y del presupuesto total. Pero debido a la escasa investigación, no se ha podido comprender la diversidad de tareas y la complejidad organizacional inherentes a las actuales universidades. Se conoce poco el rol central de la actividad de investigación y el entrenamiento de los investigadores, y por ende, no se ha podido explicar la relación entre investigación, docencia y aprendizaje en el nivel doctoral.

En esta misma línea, William Bowen y Neil Rudenstine (1992) sostienen que el reconocimiento de las extraordinarias cantidades de tiempo, esfuerzo y dinero que muchos estudiantes invierten en el doctorado justifica que no se acepten pasivamente los altos índices de desgaste doctoral y de tiempo invertido en doctorarse. Antes bien, los investigadores se refieren a la necesidad de comprender los factores que los ocasionan y las formas de mejorarlos. Además concluyen que uno de los factores internos que marcan la diferencia entre los programas radica en las maneras en que estos se definen, implementan y monitorean en ciencias sociales y humanas. Para los autores, la educación doctoral constituye el vértice del sistema educativo nacional, de allí que la eficiencia de la formación universitaria, así como la calidad de las becas y de la investigación, dependan en gran medida del buen funcionamiento de los programas.

Vincent Tinto (1993), por último, sugiere incorporar a la agenda de investigación los estudios que documenten empíricamente el proceso de persistencia doctoral para avanzar más allá de la especulación. La diferencia entre las tasas de culminación en las ciencias físicas y las ciencias sociales

o humanas reflejan una estructura de trabajo diferente (colaborativo las primeras y más individual las segundas). La pregunta a realizar, entonces, es si el trabajo colaborativo en el aula o en el laboratorio aumenta la integración de los estudiantes, y así la probabilidad de persistir hasta finalizar.

La tercera línea de justificación se relaciona con tres fenómenos que influyen en la formación doctoral. El primero, denominado «*allbutdissertation*» (ABD) –en español, «todo menos tesis» (TMT)–, se refiere al abandono producido al momento del desarrollo de la tesis, tras haber completado todos los cursos (Bowen *et al.*, 1992; Carlino, 2003b; Johnson *et al.*, 2000; Kluever, 1997; Suárez, 2002; Valarino, 2000).

El segundo fenómeno señala el incremento del tiempo empleado para obtener el título, especialmente preocupante en ciencias sociales y humanas en comparación con las exactas y naturales (Bowen *et al.*, 1992; Carlino, 2003a; Carlino, 2008; Ehrenberg *et al.*, 2010; Reisin, 2009; Villagra y Casas, 2010).

El tercer fenómeno se relaciona con las bajas tasas de finalización en ciencias sociales y humanas, que en países de habla inglesa se aproxima al 50% en educación, mientras que en Argentina se estima entre el 6% y el 14,8% (Bowen *et al.*, 1992; Carlino, 2008; Ehrenberg *et al.*, 2010; Fresán Orozco, 2010; García de Fanelli, 2000; Jeppesen, 2004).

La cuarta línea de justificación está vinculada con la realización de la tesis doctoral entendida como una práctica social compleja llevada a cabo por el sujeto dentro de un programa que tiene un currículo y en el marco de un campo disciplinar que opera a través de comunidades, tradiciones y reglas. La complejidad se refleja en las múltiples dimensiones puestas en juego (personales, familiares, institucionales, legales, etc.), la diversidad de actores intervinientes (tesista, tutor, asesores, docentes permanentes y visitantes, pares, integrantes de comunidades académicas, etc.), las variadas instancias en que se realiza y evalúa la tesis (tipo de doctorado, seminario de tesis, talleres de escritura y oralidad, tribunal de aprobación del proyecto, reuniones de supervisión, revisión entre pares, congresos de la especialidad, tribunal de tesis, etc.) y los momentos cruciales que supone (ritos de pasaje de lector a autor y de profesional a investigador, cursado y tesis, etc.).

El proceso de elaboración de la tesis es una parte esencial de la educación doctoral. Ello implica el reconocimiento de su especificidad y la necesidad de su planificación, regulación, monitoreo, acompañamiento y sostén adecuado. La transformación de la tesis en una «buena experiencia educativa» depende de la importancia que asume en las políticas públicas e institucionales, en las dimensiones curriculares, disciplinares y pedagógicas de los programas, para los directores de tesis y en relación con las carac-

terísticas psico-sociales de los doctorandos. En Argentina son escasos los estudios que exploran las experiencias doctorales completas e incompletas en educación respecto de otros campos disciplinares (Barsky *et al.*, 2004; Krotch, 2003; Marqués *et al.*, 2006). Además, la productividad de las tesis debería convertirse en un indicador a calcular para medir la calidad de los posgrados argentinos (de la Fare *et al.*, 2012).

La quinta línea de justificación se vincula con la dirección de tesis y se refiere a uno de los saberes tácitos de la cultura académica, no existe formación específica para ella ni acompañamiento ni monitoreo institucional, y no tiene reconocimiento en tiempo o dinero.

Aparece en las fuentes consultadas como un elemento clave para el completamiento doctoral, como favorecedora del egreso a término y como fuente de buenas experiencias educativas. Sin embargo, ha sido poco comprendida en tanto compromiso pedagógico con los tesisistas (Carlino, 2005; Galetto *et al.*, 2007; Malfroy y Webb, 2000; Manathunga y Goozèe, 2007; Mancovsky, 2013a; 2013b; Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015; Valarino, 1998).

La última línea de justificación refiere al estudio desde una perspectiva micro social, ya que recupera las voces de los protagonistas de modo tal de identificar los factores necesarios de promover y de los que es preciso evitar o neutralizar. En ese sentido, es preciso indagar las cuestiones de la «vida privada» (Trow citado por Becher, 2001) o la «región interior» (Goffman y Berreman citados por De Souza Minayo, 2009) en áreas aplicadas como la educación en comparación con las experimentales, y en países en desarrollo (Argentina) en comparación con los desarrollados.

Las comunidades disciplinares resuelven de modo diferente la formación doctoral, la práctica de la investigación y la producción de la tesis. Esto fortalece los interrogantes acerca de cuáles son los contextos y escenarios más favorables y cuáles no en los diversos campos del saber (Albornoz, Estébanez y Luchilo, 2004; Barsky, 1997a; Becher, 2001; Carlino, 2003a; de la Fare, 2008; de la Fare *et al.*, 2012; Delamont y Atkinson, 2001; Prego y Pratti, 2006).

Una vez justificado el artículo, se define a la persistencia como la capacidad individual de iniciar y sostener el proceso de educación a través de recursos y estrategias, y de la negociación de las metas personales y las demandas del contexto (familiares, laborales o exigencias del programa) hasta la finalización o el abandono del doctorado.

El concepto de persistencia⁴ está asociado con Vincent Tinto (1993) quien sugiere incorporar a la agenda de investigación los estudios que documenten empíricamente el proceso de persistencia doctoral para avanzar más allá de

la especulación acerca de los factores que favorecen la culminación de los programas doctorales en los diferentes campos disciplinares.

En última instancia, las decisiones, los ajustes, las estrategias y las prácticas realizadas por los protagonistas, estuvieron encaminadas a persistir en los procesos doctorales, aunque en algunos casos no lograron finalizarlos.

Los indicadores de persistencia identificados en los relatos de los participantes fueron la decisión de realizar el doctorado y las medidas asumidas durante el proceso, el rigor intelectual necesario, la auto-organización y la auto-regulación de los procesos y las tareas, la autocrítica permanente, la búsqueda y la aceptación de comentarios críticos, la tolerancia a la frustración, el enfrentar los miedos, el aprendizaje a partir de los errores, el gran esfuerzo sostenido en el tiempo, la valentía para «volver a empezar», la dedicación, la paciencia, la constancia, la defensa de las propias ideas, la solicitud de ayuda en los momentos adecuados, la recepción de la ayuda de los otros, entre otros.

La persistencia surgió en los entrevistados como una capacidad individual para neutralizar y/o superar los factores de desgaste, pero también frente a las exigencias y obligaciones propias del doctorado como meta educativa.

Se utilizó un diseño cualitativo de investigación que incluyó dos momentos. El primero fue exploratorio y se aplicó un cuestionario autoadministrado que contenía algunas preguntas abiertas focalizadas a 122 sujetos. El segundo de los momentos consistió en una indagación en profundidad a través de la aplicación de entrevistas focalizadas a 34 de los informantes que respondieron el cuestionario. Ambas muestras (122 y 34) fueron intencionales y se integraron con doctorandos y desertores de cuatro programas doctorales de universidades nacionales acreditados por CONEAU, dos en ciencias de la educación y dos en ciencias experimentales⁵. De los 122 sujetos, 99 finalizaron el doctorado, en tanto 23 no lo hicieron.

Es preciso aclarar que si bien los participantes fueron entrevistados por ser graduados y no graduados de alguno de los cuatro doctorados, tanto en el cuestionario autoadministrado como en la entrevista, dieron información sobre trayectos anteriores y posteriores al paso por dichos programas, por ello fue necesaria su inclusión para la comprensión de las experiencias doctorales estudiadas. Bourdieu expresa al respecto:

Los acontecimientos biográficos se definen como posiciones, tanto como desplazamientos en el espacio social, es decir, más precisamente, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de diferentes especies de capital que son puestas en juego en el campo considerado (...). Es decir

que no puede comprenderse una trayectoria (...) sino a condición de haber anticipadamente construido los estados sucesivos del campo en el cual aquélla se desenvuelve, y cuyo conjunto de relaciones objetivas unen al agente considerado al conjunto de los otros agentes asociados al mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. (Bourdieu, 1994: 4).

Asimismo, los informantes relataron sobre una serie de factores facilitadores y obstaculizadores que, vinculados con la dimensión individual, disciplinar, institucional y estructural, permitieron analizar e interpretar las experiencias de abandono y las de finalización en varios de sus aspectos importantes.

En cuanto al abandono se indagaron: la diferencia entre los casos de deserción voluntaria y de exclusión académica, la elaboración del abandono, los períodos de persistencia doctoral de los no graduados, y las respuestas institucionales por parte de los programas y de otros organismos vinculados con el doctorado.

A su vez, la finalización incluye datos referidos a la defensa de la tesis doctoral, último escenario formal vinculado al doctorado, que reviste modalidades y consideraciones muy diversas según se trate de las ciencias de la educación o de las ciencias experimentales.

El artículo se estructura en cuatro secciones: la introducción, los resultados y la discusión, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

II. Resultados y discusión

II.1. Tipos de abandono: deserción voluntaria o exclusión académica

El primer aspecto analizado del abandono doctoral consistió en la distinción entre los casos de deserción voluntaria o exclusión académica (Tinto, 1989), según las razones tal como fueron expresadas por los participantes en el cuestionario y la entrevista focalizada, que, integradas, permitieron identificar o aproximarnos al tipo de abandono. La situación de entrevista posibilitó la enunciación de los motivos que para cada sujeto desencadenaron el abandono, y en general no hubo diferencias con las respuestas dadas al cuestionario, sino la oportunidad de ampliarlas.

El abandono como objeto de estudio habilita diferentes niveles de análisis. Desde la perspectiva individual, la deserción refiere al no completamiento de una carrera, a no lograr una meta educativa deseada por la que se ingresó a la institución.

Además de la perspectiva individual (o del estudiante), la deserción necesita ser analizada desde los grupos, el tiempo y la institución.

Los investigadores tardaron en descubrir que bajo el término «deserción» se designaba una serie de comportamientos muy disímiles: la exclusión académica y la deserción voluntaria, modalidades diversas del abandono o desgaste (*attrition*) educativo (Tinto, 1989; 1993).

La exclusión académica refiere al abandono producido por intervenciones institucionales insuficientes (o inexistentes) orientadas a generar todas las oportunidades necesarias para que los estudiantes que lo deseen terminen sus doctorados. Mientras que la deserción voluntaria describe al abandono del programa como resultado de una elección personal del estudiante.

El agrupamiento de los entrevistados no graduados por el tipo de abandono fue realizado con base en tres criterios: a) los motivos de abandono «manifiestos», b) los indicadores de compromiso emocional del sujeto, y c) lo que no se terminó de manifestar como motivo.

Sin embargo, un motivo de abandono fue recurrente: una deficitaria dirección de tesis en el marco de doctorados personalizados en los que el director cobró mayor relevancia. Los participantes agregaron, según el caso, otros motivos que los llevaron al abandono o a la no obtención del título.

Asimismo, dos razones de abandono resultaron nítidas y excluyeron cualquier duda sobre su inclusión como deserción voluntaria: los motivos vocacionales y el inicio del doctorado en otro país. Algunos casos fueron difíciles de analizar debido a que aparecieron varios componentes que dificultaron la discriminación sobre el tipo de abandono. Esto mostró que fue el resultado de un proceso complejo con muchas aristas, por lo que el límite entre la deserción voluntaria y la involuntaria se tornó dificultoso, en coincidencia con lo sostenido en el estudio de Bowen y Rudenstine (1992). En varios de los casos analizados, emergió una compleja trama de factores precipitantes, intervinientes y desencadenantes de abandono. El discurso de los entrevistados se hilvanó con expresiones tales como: «abandoné en estado importante de avance por razones familiares», «lo tengo elaborado», «yo podría haber sido doctora», «cualquiera de mis investigaciones puede ser la tesis de doctorado», «será por la frustración de no haber podido hacer mi tesis de doctorado que perfeccioné mi trabajo como directora», «si yo hubiese elegido otra persona, podría haber hecho la tesis doctoral» y «estoy resignada».

Del total de no graduados estudiados (23 sujetos) se considera que dieciocho casos correspondieron a situaciones más cercanas a la exclusión académica⁶, en tanto cinco fueron más cercanos a la deserción voluntaria. Los doctorandos que estuvieron más próximos a la exclusión académica hubiesen tenido más probabilidades de finalizar de haber existido monitoreo,

seguimiento e intervenciones adecuadas desde los programas, los directores de tesis u otros protagonistas. Por el contrario, los casos más cercanos a la deserción voluntaria informaron tener vocación para otras tareas o estar interesados en iniciar o continuar proyectos familiares, profesionales y laborales⁷.

II.1.1. Elaboración del abandono

El segundo aspecto analizado fue aproximarnos a la elaboración del abandono y a sus modalidades de resolución por parte de los entrevistados.

En ese sentido, la compleja negociación entre motivaciones, expectativas, creatividad y la realidad tal como fue percibida por los sujetos (incluidas las exigencias y las limitaciones del programa y de otros organismos) fueron en gran parte responsables del modo en que finalmente «resolvieron» la situación de abandono, en coincidencia con el planteo de Lazarus y Lazarus (2000).

Los participantes tuvieron diferentes respuestas frente a las dificultades, limitaciones y exigencias doctorales, de modo tal que similares obstáculos dieron lugar a diferentes modalidades de resolución. No obstante, con excepción de unos pocos casos, la mayoría no tuvo instancias de negociación o reflexión con otros protagonistas de los procesos (responsables de programas, integrantes de las comisiones doctorales, directores de tesis, etc.) lo que hubiera permitido encarar un análisis institucional de cada una de las situaciones y un diseño de las propuestas para la continuidad de los programas en aquellos interesados en ello.

Entonces, solo por iniciativa individual, algunos pudieron cerrar afectiva y efectivamente la etapa doctoral, regresar al trabajo, continuar otros estudios de posgrado en forma inmediata o mediata. Por ejemplo, Marina⁸, un caso de exclusión académica, realizó un «corte» en lo personal y en el área teórica de trabajo, y lo expresó con claridad: «Nunca más hice nada, ninguna presentación al Conicet. La beca la tuve, el informe lo presenté. De esos informes nunca nadie nos informó nada, de si estaban, no estaban, nada. Y ahí cerré la historia».

La mayoría de los participantes que abandonaron pudieron elaborar el abandono⁹. Sus relatos contaron con indicadores de una resolución meditada o reflexiva sobre la decisión de abandonar. Algunos comprendieron que el doctorado no era lo que les convenía o interesaba y dejaron sus estudios al darse cuenta de ello. Otros lograron una identificación más práctica y madura de sus intereses y necesidades a largo plazo, y de la clase de actividades acordes para satisfacerlas. Ciertos doctorandos entendieron que las

metas les requerían más tiempo y otras experiencias, e incluso admitieron la posibilidad de regresar (Tinto, 1989). Fernanda narró la negociación realizada entre los diversos factores concurrentes, y cómo finalmente resolvió abandonar, para evitar mayores costos personales:

La verdad, yo creo que las cosas eran más bien facilitadoras, y no trabas (...). Yo encontré muchas frustraciones en el camino en lo que era mi tema, por ejemplo (...). En el camino, sobre todo de la investigación, uno se encuentra con muchas frustraciones y (...) hay gente que tiene el umbral más alto y hay gente que tiene el umbral más bajo. (...) En mis resultados, yo iba haciendo cosas, y como que no veía un resultado positivo (...). Yo soy una persona estructuradísima, me gusta que las cosas salgan bien; entonces todas estas frustraciones en el camino me fueron quitando interés y decepcionando un poco de mis propias ideas que yo tenía en cuanto al doctorado (...). No me quedó deo de angustia, para nada. Al contrario, yo estoy contenta con lo que decidí. Lo que sí lamento es no haberlo terminado por una cuestión de logros personales y metas personales (...), pero creo que en definitiva no era mi momento, y me encontré con un montón de cosas con esto de las deserciones y todas las frustraciones con las que creo que no supe qué hacer, y decidí, en vez de seguir angustiada y sin encontrar una luz, cambiar y hacer otra cosa. Pero no estoy cerrada a no hacerlo nunca más. (Fernanda, no graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada).

En cambio, otros participantes manifestaron frustración, enojo y dolor en sus relatos, y frente al abandono, en especial. Fueron expresadas de modo contundente: «Una pérdida de tiempo», «el tiempo que pasé fue lo peor que me pasó en la vida», «una total y completa frustración» y «asignatura pendiente»¹⁰. Sin embargo, no expresaron haber cerrado la etapa doctoral. Estos datos fueron indicadores de la inexistencia o insuficiencia de respuestas institucionales provenientes de los programas doctorales.

Es preciso aclarar que el abandono no fue sinónimo de «fracaso» para los participantes, y no siempre estuvo asociado con experiencias doctorales insatisfactorias.

En definitiva, se considera que el grupo de los desertores evitó el sentimiento de fracaso justificando que abandonaba para estar tranquilo, para formar una familia, para adquirir herramientas que no poseía, etc. Mientras que otros entrevistados que abandonaron aun «cargaban» con el peso de la frustración y el fracaso.

II.1.2. *Períodos de persistencia doctoral de participantes no graduados*

Los períodos de permanencia (medidos en años) de los informantes no graduados en el programa permitieron analizar un tercer aspecto del abandono.

Al respecto, se considera que, dadas las condiciones más favorables para la formación doctoral en ciencias experimentales, era esperable encontrar mayor persistencia en los no graduados de educación en comparación con los de ciencias experimentales. Sin embargo, teniendo en cuenta la cantidad de años invertidos en los procesos no finalizados y el estado de avance de las tesis, surgen semejanzas entre la dos áreas disciplinares. Los participantes de educación persistieron de tres a ocho años, y la mayor parte de los de ciencias experimentales, entre dos y cinco años. El caso de Reinaldo resultó crucial debido a que estuvo becado por el CONICET, aprobó todos los cursos doctorales, el proyecto y realizó la parte experimental de su tesis, pero sin obtener el título en Argentina. Lo obtuvo en otro país en 2008.

El siguiente **cuadro 1** muestra los períodos de persistencia de los no graduados según campos disciplinares:

CUADRO 1. Persistencia (en años) de no graduados según área disciplinar

Ref.: Años 2008/2009 n= 23

Persistencia en años	Ciencias de la educación	Ciencias experimentales	Total
1	-	6	6
2	-	1	1
3	5	6	11
4	1	2	3
5	-	1	1
8	1	-	1
Total	7	16	23

FUENTE: extraído de Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales* (Tesis doctoral). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

En ciencias experimentales, con mayor tradición y mecanismos favorecedores (becas, informes de avance, seguimiento colegiado, encuentros frecuentes con director, etc.) suponíamos que el abandono ocurría solo en etapas tempranas de la formación doctoral. Pero la mayoría persistió entre

dos y cinco años, y tres sujetos lo hicieron durante un período cercano al tiempo que insume finalizar el doctorado.

Estos hallazgos abren nuevos interrogantes con respecto a los factores de desgaste en ciencias experimentales, y muestran que los organismos y los mecanismos colectivo-disciplinares operantes en los programas doctorales resultaron insuficientes para la graduación o el abandono sin connotaciones de fracaso (Tinto, 1993).

En los casos de Pilar y Marina, de ciencias de la educación, el acceso a las becas doctorales del CONICET no se asoció con otros factores que les hubiesen permitido la realización de procesos doctorales menos desgastantes. Se considera que en parte fue así porque no existió un proyecto mayor que se ocupara del fortalecimiento de las universidades que recibían a los becarios. Seguramente no fue trabajada consistentemente la articulación entre las políticas científicas y las políticas educativas, como sostienen García de Fanelli *et al.* (2004) ya que a nivel operativo, no lograron la inserción de los becarios en la facultad sede del doctorado, sumado a que los directores de tesis no reunían el perfil esperado y no desempeñaron sus funciones, según expresaron las participantes.

II.1.3. Respuestas institucionales ante el abandono

El último de los aspectos analizados del abandono doctoral fue si existieron y si fueron suficientes las respuestas institucionales por parte de los programas y de otros organismos vinculados con el doctorado.

Por un lado, hubo escasas intervenciones institucionales provenientes de los responsables del doctorado, las comisiones de seguimiento, los organismos de ciencia y técnica y los directores de tesis frente a las dificultades y limitaciones relatadas por los participantes que abandonaron el programa.

La situación de entrevista, algunas de las actitudes observadas durante la misma y el contenido registrado permitieron comprender que el sujeto actualizaba las situaciones dolorosas vinculadas con el abandono, y las ponía en palabras, a veces por primera vez. Esto fue interpretado como un indicador de la insuficiencia (o ausencia) de respuestas institucionales por parte de los programas y de los directores de tesis.

También se encontraron hallazgos vinculados con «negar», «no querer ver», «encubrir» o «minimizar» el abandono. Dichos hallazgos (provenientes de los programas, las universidades, los organismos de ciencia y los de educación), resultaron más fáciles y prácticos para evitar el reconocimiento del problema en su dimensión real y el diseño de las respuestas preventivas y remediales adecuadas. El abandono es un fenómeno de la educación

superior argentina que sigue sin resolverse (Barsky, 2004c); entonces, la «negación», la «invisibilidad», el «encubrimiento» y la «minimización» explican, en gran parte, la escasez de investigaciones y de políticas de retención estudiantil en el nivel doctoral.

Si bien Tinto (1989; 1993) describe las diferentes perspectivas para el análisis del abandono (individual, grupal, temporal, institucional y nacional), los datos obtenidos mostraron que los responsables institucionales no pudieron identificar los casos que merecían su preocupación e intervención. En otros términos, no distinguieron las deserciones voluntarias de las exclusiones académicas. Indicador de ello fue que solo uno de los programas registró algunos sujetos que no finalizaron los programas (en una base de datos), pero sin actualizarla. Los entrevistados no informaron sobre asesoramiento académico; trabajo con las comisiones de admisión, orientación y bienestar estudiantil; incremento de interacciones entre alumnos y docentes. Apenas unos pocos participantes describieron intervenciones esporádicas de los directores de programas.

Si bien la muestra de informantes no graduados no fue numéricamente significativa (23 sujetos), posibilitó la emergencia de algunos datos para profundizar en otros estudios a través de muestras más grandes. En primer lugar, según Tinto (1989), el período crítico más sensible a la deserción voluntaria sucede al finalizar el primer año de estudios y antes de comenzar el segundo. Sin embargo, los resultados no son coincidentes, ya que mostraron que al terminar el primer año el abandono producido fue el menos frecuente –6 de 23– entre los participantes no graduados.

En segundo lugar y según García de Fanelli (2000), es muy importante determinar el porcentaje de alumnos que desertan antes de concluir estudios de maestría y de los que no se gradúan por no escribir la tesis, ya que algunos datos preliminares permiten sostener la hipótesis de que el mayor inconveniente se presenta al momento de desarrollar la tesis. Pero esto no es coincidente con nuestros resultados a nivel doctoral, ya que la mayoría de los que abandonaron –20 de 23– habían producido avances en la tesis.

Existe una variedad de comportamientos designados con el término «deserción», pero no en todos los casos el abandono de estudios deben denominarse de ese modo, ni todos los abandonos necesitan la intervención institucional. Por ello, la decisión de abandonar el programa adquirió múltiples y diferentes significados para los doctorandos y para aquellos implicados o afectados por ese hecho, tales como los responsables del programa, las comisiones de seguimiento y los directores de tesis. Pero los participantes informaron de escasas intervenciones institucionales, lo que sumado a la

escasez de seguimiento y registro de los doctorandos, conducen a un casi poco perceptible (o inexistente) reconocimiento del abandono doctoral y su consecuente contacto con quienes decidieron abandonar. Estos hallazgos no son coincidentes con lo expuesto por Seró de Botinelli (en Suárez, 2002), quien describe que una de las estrategias de gestión del posgrado que dirige es el seguimiento de alumnos y graduados para conocer su situación académica.

Una vez presentados los resultados vinculados con el abandono de los programas, el próximo apartado ofrece los relacionados con la finalización doctoral.

II.2. La finalización doctoral

La finalización del programa doctoral tuvo para los participantes aspectos semejantes y diferentes según el área disciplinar. Los aspectos comunes a todas las experiencias doctorales estudiadas fueron que la escritura de la tesis supone la interrupción en el estilo de vida de los doctorandos, y que la defensa de tesis apareció como la última instancia del doctorado. No obstante, ambos tuvieron alcances, significaciones e implicancias muy diferentes en las ciencias de la educación y en las experimentales.

En líneas generales, los graduados informaron que la experiencia doctoral implicó un paréntesis en el estilo de vida (Pecci en Suárez, 2002). En ciencias de la educación, la dedicación parcial a la tesis los condujo al «aislamiento social» como una forma de avanzar en la escritura. Otro dato significativo fue que los egresados de educación, a diferencia de los de ciencias experimentales, duplicaron las actividades de investigación ya que, por un lado eran directores o integrantes de equipos institucionales, y por otro, investigaban para la tesis. Esa duplicidad operó como un obstáculo, y se explica por la escasa tradición en investigación en el campo educativo, con pocos programas de investigación a los que las tesis doctorales puedan adscribirse, en coincidencia con Keifman (en Suárez, 2002), Wainerman (en Suárez, 2002) y de la Fare (2008).

La discontinuidad a la que se hizo referencia fue inherente a la producción de la tesis; sin embargo, para los graduados de educación estuvo asociada con otros obstáculos que originaron procesos doctorales más desgastantes, más prolongados o ambos.

En ese sentido, hubo varias experiencias doctorales extensas, de entre ocho y catorce años de duración, caracterizadas por la dedicación parcial al programa, la realización de trayectos doctorales previos en otras instituciones, la producción de dos tesis, la residencia distante de la sede del

doctorado, la ausencia de pares con quienes compartir el camino, el escaso contacto con los directores de tesis, entre otros.

Asimismo, los datos mencionados en relación con los egresados de educación son coincidentes con lo expresado por Pecci (en Suárez, 2002), quien informa que en Argentina las dificultades para investigar se incrementan por el contexto económico y social, donde los posgraduados y sus directores, por escasez de tiempo, y dinero y por exceso de trabajo, experimentan las complicaciones del proceso de producción intelectual. Teresa lo describió del siguiente modo:

El contexto familiar de soledad, separada. En cuanto a lo laboral, en mayor soledad aún. Poquísima colaboración de la institución. De todos modos, cumplía con mis obligaciones de clases e investigación, pero trataba de concentrarlas en pocos días a la semana. Eso pude hacerlo, y no tuve oposición, pero tampoco ayuda. En realidad estuve bastante aislada. Parecía en los últimos meses una anacoreta enclaustrada. Tengo dos hijos varones y cuatro nietos divinos a los que les dediqué en ese momento poco tiempo. En los agradecimientos les pedía disculpas a mis nietos por el poco tiempo de abuela que les dediqué. (Teresa, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, entrevista focalizada).

En cambio, los egresados de ciencias experimentales percibieron dicha discontinuidad de manera diversa, ya que pasaban ocho o más horas diarias en el laboratorio (muchas veces también los fines de semana), además del cumplimiento de las obligaciones docentes. También, relataron sus experiencias de formación orientadas por un camino prefijado por sus directores y la comunidad disciplinar en general. Los directores les marcaron el recorrido, y ellos a su vez, lo hicieron con sus becarios, lo que fue interpretado como una naturalización de la construcción de los trayectos doctorales. Paola expresó:

Somos todos doctores en realidad, o sea, acá no hay ninguno que no sea doctor o que no esté formándose. Es como un caminito que se transita, pero que hay que publicar, publicar, publicar para poder entrar como miembro a la carrera de investigador de CONICET, para poder ascender, para poder lograr posiciones, eso como que está mucho más naturalizado (...). El mismo director lo exige, o sea, a la carrera científica del director, yo lo exijo como directora que estoy formando mis becarios. Yo tengo ahora, por ejemplo, dos chicos que están terminando, los dos van a terminar casi juntos la tesis. Y cada uno de ellos tiene un trabajo publicado, uno tiene, y otro que casi publica, por ellos y por mí. O sea, la

carrera de ellos es paralela a la de uno en este momento. (Paola, graduada de ciencias experimentales, Región Centro, entrevista focalizada).

Se advierte una «construcción colegiada pero también naturalizada» de la trayectoria doctoral de los graduados de ciencias experimentales. No obstante, existió un solo caso atípico, el de Ricardo, con un perfil de ingreso semejante a los de educación y muy diferente al de su campo disciplinar. Comenzó el programa después de los 35 años; se dedicó parcialmente al doctorado (sin becas), tuvo significativas responsabilidades familiares y laborales, y afrontó la tesis con financiamiento personal; produjo de manera individual, desvinculado de un equipo de investigación y de cátedra; tuvo dificultades con el director de tesis, y experimentó una trayectoria solitaria, según su testimonio. Esta descripción explicó el desgaste sufrido en un proceso doctoral de doce años, con respecto al que manifestó varias insatisfacciones.

II.2.1. Defensa de la tesis doctoral

El otro aspecto relacionado con la finalización y común a los participantes de ambas áreas disciplinares fue la instancia de defensa de la tesis doctoral como la última puesta en escena del doctorando en su rito de pasaje de profesional a doctor (Narvaja de Arnoux *et al.*, 2004; Narvaja de Arnoux, 2009; Becher, 2001). No obstante, adquirió significados muy diferentes según el campo disciplinar. La mayoría de los doctores de educación relató esta instancia con connotaciones positivas en función de diferentes aspectos. Rosa manifestó que fue una «instancia académica muy interesante, que me brindó oportunidades de diálogo y reflexión». Lucía dijo que existió un «diálogo entre pares y un intercambio de saberes y conocimientos construidos desde la trayectoria de cada una de las personas del tribunal y de la mía». Por su parte, Teresa describió los detalles que mostraron la relevancia otorgada a la instancia:

En diciembre entregué los ejemplares, con gran alivio por haber finalmente dado un cierre a la larga carrera. En mayo el tribunal me mandó las evaluaciones por escrito, y milagrosamente no tuve que corregir nada; por el contrario, las evaluaciones fueron excelentes. Con ese bagaje en mi interior preparé la defensa con una tranquilidad pasmosa y dispuesta a disfrutar de ese rito de pasaje que, dado el tiempo transcurrido, era más que importante.

En ese sentido el acto de la defensa fue maravilloso. Hablé por espacio de una hora, tomando lo que a mi criterio eran los puntos nodales de la tesis.

Empecé con un chiste gráfico (...) y a partir de allí expliqué mis motivaciones e intereses, la hipótesis, la metodología, las fuentes, etc. El tribunal me hizo una devolución hermosa, no solo del trabajo, sino que sentí que habían considerado mi carrera y trayectoria. Ellas también se tomaron entre las tres casi una hora. Finalmente el resultado fue algo que no esperaba. Sí pensaba en una buena nota, pero no llegar a *suma cum laude*. En fin, estoy feliz. (Teresa, graduada en Ciencias de la Educación, Región Centro, cuestionario autoadministrado).

A su vez Florencia, con una vasta trayectoria académico-profesional, comentó sus avances en la producción escrita y describió algunos elementos relacionados con la presentación oral para la defensa de la tesis:

Aunque tenía cierta aproximación a la producción escrita, la tarea de escribir una tesis significó uno de los mayores desafíos que había tenido. La modalidad de avance a partir de aproximaciones sucesivas a la escritura, las correcciones sistemáticas, la posibilidad de encontrar el modo de expresar las ideas y de que resultaran lo suficientemente claras y de alta comunicabilidad implicó un ejercicio sostenido, continuo y complejo en términos de producción de ideas; resultó la etapa más difícil y comprometida. A la hora de la defensa oral y pública los mayores obstáculos habían sido superados, por lo cual, habiendo alcanzado un producto de interés para la especialidad, la presentación resultó más accesible en términos de elaboración, aunque no por ello menos trabajosa. El desafío de elaborar una presentación que en el tiempo concedido pudiera resultar comunicable y esclarecedora de la temática abordada y de los desarrollos alcanzados requirió una labor de síntesis en el discurso y creatividad en la presentación visual, elaborada en *Power Point*. (Florencia, graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, cuestionario autoadministrado).

Asimismo, varios participantes se refirieron a la alta calificación como reforzadora de una buena experiencia, lo que solo ocurrió en educación, ya que ningún graduado de ciencias experimentales informó sobre la calificación recibida.

Por su parte, solo dos protagonistas de educación experimentaron defensas poco satisfactorias. Simón relató la suya como una instancia «agotadora» en la cual un evaluador «perturbó» toda la defensa. Mientras que Fátima manifestó no haber tenido la «devolución cualitativa» de la tesis, y que le resultó un «trámite».

Por el contrario, para los participantes de ciencias experimentales la defensa tuvo escasa significatividad en sí misma como momento del proceso

de tesis. Dos razones contribuyen a explicarlo. En primer lugar, la defensa como última instancia del doctorado fue experimentada como tránsito al posdoctorado, de entre dos y tres años más. En segundo lugar, las prácticas grupales (presentaciones semanales en seminarios y anuales ante comisiones, ponencias en congresos, y evaluación de artículos, etc.) de las que participaron los doctorandos los prepararon para ese momento y facilitaron la defensa, tal como lo expresaron muchos de ellos.

La defensa de la tesis constituyó la última instancia de la formación en educación, no así en ciencias experimentales, debido a que la mayoría informó sobre el posdoctorado, tanto en los cuestionarios como en las entrevistas. Esto fue un indicador del valor propedéutico que para ellos tuvo el título de doctor.

Fue interesante analizar comparativamente las experiencias de defensa relatadas por los participantes de educación y de ciencias experimentales, los procedimientos por los que se accedió y algunas características de las defensas vividas. Al respecto, Keifman (en Suárez, 2002) expresa que la calidad de las tesis doctorales depende, entre otros aspectos, de las diferentes instancias de evaluación. En relación con dichas instancias, manifiesta que son múltiples, pero todas con diferentes miembros y sin coordinación ni continuidad en el proceso. Una comisión aprueba el proyecto de tesis, frente a otra se lo expone y defiende, y por último, el jurado de tesis evalúa y aprueba la producción. Por todo esto, propone la constitución de una comisión que guíe al doctorando y supervise al director para evitar situaciones difíciles.

En relación con esto último, las defensas no fueron conflictivas o difíciles para los graduados de ciencias experimentales, en parte, debido al seguimiento del director y de la comisión de tesis, especialmente en el doctorado de la Región Centro. Dicha comisión hizo el seguimiento del doctorando desde la presentación del proyecto. Además, evaluó anualmente sus informes de avances y recomendó la escritura final cuando lo consideró necesario. La mayoría de los graduados connotaron positivamente la tarea y el seguimiento realizado por la comisión, en coincidencia con el sentido de continuidad del asesoramiento y seguimiento sugerido por Keifman (en Suárez, 2002).

Si bien no fue objetivo del estudio la medición de la eficiencia de los doctorados, la cantidad¹¹ de egresados de ciencias experimentales resultó numéricamente significativa, en comparación con los de ciencias de la educación, y baja la tasa de graduación en educación, en coincidencia con los datos de García de Fanelli *et al.* (2004). Las investigadoras sostienen que las necesidades del sistema educativo y científico-tecnológico de Argentina requieren una mayor producción de doctores en todas las disciplinas, ya que

se precisa incrementar la base de investigadores y la formación académica de los docentes universitarios. Sin embargo, las demandas de las distintas áreas disciplinares varían en función del grado de consolidación de los programas doctorales y de los lugares disponibles. El diseño de una estrategia de expansión de los doctorados debería aplicar políticas sectoriales que tiendan al mejoramiento de las áreas de menor desarrollo (educación, en nuestro caso), como forma de lograr a mediano y largo plazo un crecimiento más armónico del sistema en su conjunto.

Para ello las medidas de apoyo y promoción son: becas para finalizar las tesis; subsidios para traslados y estadías de tutores, pasantes y jurados de tesis, adquisición de bibliografía, mejoramiento de la infraestructura, y financiamiento de proyectos de investigación para núcleos directamente vinculados con los doctorados. Los programas de becas doctorales son una herramienta central y eficiente acompañada de estos elementos¹² y de cambios organizacionales tales como la formación superior diseñada como programa con distintas posibilidades de articulación¹³, la formación y práctica de la investigación desde los estudios de grado a efectos de atraer tempranamente más recursos humanos para la vida académica.

Los sistemas de becas doctorales tendrán un impacto transformador sobre el sistema educativo y científico si forman parte de un proyecto más ambicioso, que abarque también al fortalecimiento de las instituciones de educación superior que recibirán a los becarios y que articule consistentemente las políticas científicas y las educativas (García de Fanelli *et al.*, 2004).

III. Conclusiones

Las experiencias doctorales analizadas en profundidad permitieron la identificación de los factores que los protagonistas interpretaron como persistentes o desgastantes en sus procesos, como así también adscribirlos a alguna de las dimensiones estudiadas (individual, disciplinar, institucional, estructural).

En ese sentido, los aspectos individuales facilitadores de los procesos están concentrados en la disposición interna para la investigación (varios la denominan «vocación»), modelada además por familiares y «maestros» de distintos niveles educativos. Los recursos y las estrategias subjetivas puestas en juego ante las exigencias y las limitaciones doctorales tuvieron sus raíces en ese núcleo subjetivo movilizador.

Otro aspecto individual, en educación, es la experiencia previa que como autores tuvieron muchos doctorandos. Mientras que en ciencias experimentales fue la formación y el acompañamiento de los directores de tesis en

el tránsito de lectores a autores, reproduciendo y capitalizando el modelo efectivo que les aplicaron a ellos.

La edad media o tardía de inicio doctoral asociada con la experiencia profesional, de investigación y de publicación de los participantes de educación resultó facilitadora para la elección de los temas de tesis o porque la tesis permitió continuar en la línea de investigaciones anteriores. Además, los equipos de investigación brindaron el marco grupal de la formación doctoral no ofrecido por los programas. No obstante, la trayectoria académica previa no exime a los participantes del desafío que significó la producción de una tesis.

En cambio, la edad temprana de inicio en los doctorandos de ciencias experimentales, asociada con la escasa o inexistente experiencia profesional obstaculizó en gran medida las posibilidades de elección de tema y director. Asimismo, ellos fueron dependientes del director durante los años de formación doctoral y posdoctoral. Sin embargo, el trabajo cotidiano con el director en el equipo de investigación y de cátedra, y sus íntimas interacciones, ofreció a los doctorandos el mejor ámbito para la socialización profesional-disciplinar. Los conocimientos tácitos y sustantivos se adquirieron durante la investigación y las tesis se vincularon con las líneas de investigación de los directores, financiadas tradicionalmente por el CONICET o por otros organismos de ciencia y técnica nacionales o provinciales.

En relación con esto, el CONICET ofrece un sistema de becas doctorales que cubre los años de formación doctoral en ciencias experimentales. Dicho sistema permite la dedicación completa al doctorado para la realización de tareas experimentales y docentes, consideradas esenciales para la formación del posgraduando.

No obstante, los participantes de dichas ciencias informaron algunos obstáculos: las dificultades para la autorización de cursos en otras instituciones, la burocratización de la gestión, la desconexión de la realidad productiva, la escasez de mecanismos de seguimiento y la realización de tareas docentes y administrativas consideradas «extras» a la formación doctoral.

Las carreras académicas de los doctorandos estudiados transitaron por los circuitos del CONICET o del Programa de Incentivo (PI), o por ambos. En ciencias experimentales permitió el ingreso de becarios con dedicación completa, promovió y financió la conformación de equipos de investigación asociado a la exigencia de la publicación periódica. En tanto, el Programa de Incentivos posibilitó un camino de reconocimiento, promoción y financiamiento de la investigación diferente en aquellos casos en que el del CONICET ya no era posible, en áreas con escasa tradición como educación.

Otro factor facilitador de la formación doctoral es la fusión del grupo de investigación y de cátedra que vehiculizan los conocimientos tácitos y tangibles necesarios. Los programas de ciencias experimentales incorporan esta herramienta organizacional sistemáticamente. En tanto, para unos pocos doctorandos de educación, los grupos laborales funcionaron como comunidades de aprendizaje y apoyo dado que el tema de la tesis era próximo al de la actividad laboral y esta ofrecía un ámbito de interacción no contemplado por el programa doctoral.

Por otro lado, hay numerosos casos de exclusión académica entre los que no finalizaron. La soledad académica, disciplinar y las dificultades con los directores de tesis aparecen expresadas con mayor frecuencia entre los no graduados de educación. En tanto los no graduados de ciencias experimentales relataron de diversas formas el escaso compromiso y experticia del director, asociándolos con planteos éticos, y con cuestionamientos del perfil «meramente académico» de los programas doctorales.

La exclusión académica no siempre es vista como tal, antes bien, los participantes que no finalizaron el doctorado centraron la responsabilidad del abandono en el plano de lo individual, aun cuando se relataran situaciones vinculadas con los directores.

La tesis constituye el requisito para la obtención del grado académico de doctor y su elaboración está asociada con una cierta carga negativa porque, a partir de ella, se pone al descubierto, visibiliza y detona una serie de problemas, inconvenientes, limitaciones y falencias, la mayoría de ellos no vinculados con los aspectos individuales de los doctorandos.

Como no hubo casos TMT dado que todos los participantes del estudio tenían avances en sus tesis, otros fueron los problemas asociados con ellas. Se menciona los que aparecieron con mayor frecuencia durante su producción: la soledad por ausencia de los directores de tesis y de las comisiones académicas, la falta de «periódicos reaseguros»¹⁴ de quienes poseen el saber-hacer y la prolongación de los tiempos de entrega. Los problemas relacionados con la tesis finalizada fueron: la demora en la constitución de tribunales y la distancia temporal entre la entrega y la defensa de la tesis (varios informaron un año), el pase a defensa sin conocer los dictámenes de los evaluadores, la escasa publicación de las tesis y el escaso número de publicaciones derivadas de ella.

Los obstáculos presentes en educación –que en el caso de ciencias experimentales se pudieron superar con mayor facilidad–, fueron: escaso apoyo institucional, carencia de referentes y de estrategias para autorregular la tarea, trabajo arduo que no muestra resultados en el corto tiempo, cam-

bio de identidad operado en el tesista, labor discontinua y solitaria, temas desvinculados de los de sus compañeros, falta de apoyo y guía al ingreso, ausencia de estímulos y de referentes para continuar.

Los procesos de elaboración de las tesis en ciencias de la educación estuvieron escasamente institucionalizados, y por ello, sujetos a las posibilidades de los doctorandos. Fueron experimentados como una responsabilidad individual, y compartidos con los directores en unos pocos casos.

Para la mayoría de los participantes de educación el Programa de Incentivos (PI) fue un factor facilitador que ofreció un camino para hacer carrera en investigación diferente a la del CONICET, a la que ninguno de ellos accedió. Pero para las ciencias experimentales, el Programa agregó presiones que se sumaron a las provenientes del CONICET, lo que resultó un obstáculo por la duplicación de tareas académicas, que restan tiempo a las actividades de investigación.

Sin embargo, los efectos no buscados del PI fueron comunes en las dos áreas disciplinares. El sistema presiona a los académicos para que publiquen, ya que es una de las importantes dimensiones evaluadas para el ingreso, permanencia o mejora de las categorías.

En relación con los momentos del proceso de elaboración de la tesis existen diferencias importantes entre ambos campos disciplinares estudiados. Los participantes de educación tuvieron libertad en la elección de los temas y directores de tesis, y elaboraron sus proyectos. Además, fueron autónomos en la toma de decisiones, en el desarrollo y escritura de la tesis, ya que no estuvieron asociados a equipos de investigación institucionales. Los facilitadores enumerados se transforman en obstáculos cuando no hay masa crítica de posibles directores, cuando el programa no acompaña en su búsqueda, cuando los especialistas no aceptan dirigir o cuando la elaboración de la tesis se prolonga por la dedicación parcial y el trayecto solitario del doctorando. En cambio, los participantes de ciencias experimentales fueron reclutados por los directores para incorporarse a los equipos de investigación constituidos. Desde el inicio del doctorado y hasta finalizado el posdoctorado, dependieron de las decisiones y desempeño de los directores. Esto se convirtió en obstáculo cuando surgieron dificultades con el director.

Las ciencias experimentales ofrecen un contexto más favorable para la realización de la tesis que las de educación. Los grupos de investigación y de cátedra brindan la estructura básica, complementada por las comisiones y la publicación durante la realización del doctorado.

Por otro lado, se sostiene que poseer título de doctor no capacita por sí solo para la dirección de tesis, a pesar de que los reglamentos así lo exijan.

La experticia en el área temática es una de las cualidades de los directores, pero adquiere sentido acompañada de otras características humanas que, puestas al servicio de la relación con el tesista, lo estimulan para persistir hasta finalizar. De cualquier manera, sería pertinente la profundización de este dato en otros estudios con muestras más grandes y en diferentes áreas disciplinares.

El acompañamiento humano y experto de los directores de tesis fue un factor facilitador común en ambos campos disciplinares.

Los directores imprimieron «marcas» positivas, negativas y moderadas. Varios graduados de ciencias experimentales relataron que sus directores estuvieron presentes junto con otros protagonistas, pero sin que resultaran muy significativos ni su desempeño ni su relación. En cambio, entre los egresados de educación, así como en los no graduados, se mencionó explícitamente –junto con otros protagonistas– con connotaciones positivas o negativas.

En relación con las marcas positivas de los directores, dos efectos impregnaron los relatos de los participantes. En primer lugar, en ciencias experimentales, la proximidad física apareció asociada con su disponibilidad; lo denominamos «efecto cercanía». En segundo lugar, en los dos campos disciplinares, los «buenos» directores fueron quienes orientaron y acompañaron todo el recorrido del tesista, a través de una presencia más o menos frecuente, pero comprometida. Fueron interlocutores válidos, aunque no todos fuesen especialistas en el tema. Brindaron afecto y comprensión para que los doctorandos construyeran la confianza necesaria para perseverar y llegar al final del camino; lo denominamos «efecto compromiso».

Muchos de los participantes experimentaron las direcciones de tesis con limitaciones y dificultades, por ello las interpretan como obstáculos de los procesos doctorales en ambos campos disciplinares. En algunos casos fue mencionado como una o la única causa de abandono, en otros, de la demora en la finalización, y en muchos, de desgaste. Pero en todos los casos produjo experiencias doctorales insatisfactorias, algunas de ellas con «marcas» profundas que los entrevistados lograron poner en palabras.

La formación doctoral en ciencias experimentales está estructurada sobre modalidades de formación y trabajo cooperativas, de las cuales participan los doctorandos; esto permitió procesos más guiados y acompañados. Mientras que en las ciencias de la educación dichas modalidades estuvieron presentes solo en unos pocos casos y fueron espontáneas, no planificadas por los programas. Los otros casos en que los procesos no fueron guiados ni acompañados condujeron a trayectorias más solitarias y desgastantes.

Por último, se considera que este artículo ofrece datos que pueden aportar por un lado, al diseño de mejores programas doctorales que formen a los investigadores argentinos en los diversos campos disciplinares; por otro, al logro de experiencias educativas satisfactorias (o menos desgastantes) tanto para los que finalizan como para quienes abandonan el doctorado.

Notas

1. Se utiliza la denominación «ciencias experimentales» porque los graduados y doctorandos de los dos programas utilizan el método experimental y el trabajo en el laboratorio.
Se referenciarán con minúscula debido a que no es la denominación original de los doctorados. En cambio, se utiliza «Ciencias de la Educación» como nombre propio y cuando corresponda (fragmentos textuales de los participantes) porque los dos planes de estudios contienen dicha denominación. [Volver al texto](#)
2. Tesis defendida el 16 de agosto de 2013 en la Universidad de San Andrés, para la obtención del Doctorado en Educación.
[Volver al texto](#)
3. Clark expresa que las investigaciones sobre estudiantes de grado se convirtió en industria académica en USA (1970: 1.500 estudios; 1991: 2.600 más). Sin embargo, no se estudian los efectos de la educación doctoral en posgraduados. [Volver al texto](#)
4. El concepto de persistencia se asocia con el texto de Vincent Tinto (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press. [Volver al texto](#)
5. La denominación «ciencias experimentales» puede considerarse como sinónimo de la expresión «ciencias de laboratorio», ya que de esta manera aparecen denominadas en los estudios anglosajones.
[Volver al texto](#)
6. Casos cercanos a la exclusión académica: Karina, Micaela, Mabel, Zulma, Pilar, Marina, Bety (de educación) y Matilde, Griselda, Reinaldo, Bernardo, Elisa, Mercedes, Andrea, Fernanda, Paolo, Néstor, Sandro (de ciencias experimentales).
Casos cercanos a la deserción voluntaria: Constantino, Victoria, Carlos, Gabriel, Silvia, todos de ciencias experimentales.
[Volver al texto](#)
7. Para profundizar este tema puede consultarse el artículo de Bartolini, A. M. y Gerlo, G. (2017). Reflexiones sobre experiencias de abandono de escuela secundaria y doctorado en Argentina. Modos de cierre y condicionantes individuales e institucionales. *Universitas Humanística*, 83, 81-104. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.rea> [Volver al texto](#)
8. Marina, no graduada en Ciencias de la Educación, Región Bonaerense, entrevista focalizada. [Volver al texto](#)
9. Bety, Micaela, Karina, Marina, de educación; Victoria, Constantino, Silvia, Gabriel, Reinaldo, Sandro, Silvia, Paolo, Fernanda, de ciencias experimentales. [Volver al texto](#)

10. Expresiones textuales provenientes del cuestionario autoadministrado de Carlos, Andrea, Griselda y Pilar, respectivamente. [Volver al texto](#)
11. No calculamos la tasa de graduación porque no existieron datos confiables, en ninguno de los cuatro doctorados. [Volver al texto](#)
12. Dichos elementos impactarían en la producción de doctores y podrían incorporarse en un programa de fortalecimiento doctoral realizado en forma conjunta entre SPU y SECyT. [Volver al texto](#)
13. Significa no pensar la educación cuaternaria como cajas cerradas (especialización/maestría/doctorado). Actualmente acceder al doctorado (en algunas áreas científicas) exige un magíster, por ello se doctora a edades avanzadas (García de Fanelli y Jeppesen, 2004). [Volver al texto](#)
14. Expresión extraída de Carlino. La investigadora expresa que los que poseen el saber-hacer son responsables de brindarles a los tesisistas «periódicos reaseguros» de su capacidad para llegar a buen término (Carlino, 2003b). [Volver al texto](#)

Referencias bibliográficas

- ALBORNOZ, M., ESTÉBANEZ, M.; LUCHILO, L. (2004). La investigación en las universidades nacionales. En O. Barsky; V. Sigal; M. Dávila (Comps.), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp. 381-414). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BARTOLINI, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y en ciencias experimentales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- BARSKY, O. (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- BARSKY, O. (1999). El desarrollo de las carreras de posgrado. En Eduardo Sánchez Martínez, (ed.). *La educación superior en Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Ministerio de Cultura y Educación: Buenos Aires, 126-150.
- BARSKY, O.; SIGAL, V.; DÁVILA, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BARSKY, O.; DÁVILA, M. (2004). Las transformaciones del sistema internacional de educación superior. En O. Barsky; V. Sigal; M. Dávila (Comps.), *Los desafíos de la universidad argentina* (pp. 25-62). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1994). L'illusion biographique. En Pierre Bourdieu *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*. Paris: Ed. Du Seuil: Por une science des oeuvres. Annexe 1.
- BOWEN, W.; RUDENSTINE, N. (1992). *In Pursuit of the PhD*. New Jersey: Princeton University Press.
- CARLINO, P. (2003a). Enfoque contrastativo para estudiar las culturas académicas: la supervisión de tesis en posgrados en Argentina y en Australia. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología UBA*. Buenos Aires, 209-213.

- CARLINO, P. (2003b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, Universidad de Cuyo, Argentina. Vol. 24, 25, 26, 41-62.
- CARLINO, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. En *Educere*, vol. 9, núm. 30, pp. 415-420. Recuperado el 18 setiembre de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- CARLINO, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. Conferencia plenaria en el Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior, organizado por la REDLEES (Red Nacional para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior), ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades) y la Universidad Javeriana. 18 y 19 de setiembre.
- CLARK, B. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advances Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press.
- CLARK, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Humanidades UNAM y Grupo Editorial Porrúa.
- DELAMONT, S.; ATKINSON, P. (2001). «*Doctoring uncertainly. Mastering Craft Knowledge*», en *Social Studies of Science* (pp. 87-107). London, Thousand Oaks, CA, New Delhi: sss and SAGE publication.
- DE LA FARE, M. (2008). La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. En *Archivos de Ciencias de la Educación* (pp. 103-120), Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Año 2, N° 2, 4ª Época.
- DE LA FARE, M.; LENZ, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- DE SOUZA MINAYO, M. (2009). «*La artesanía de la investigación cualitativa*». Buenos Aires: Lugar.
- EHRENBERG, R. G.; ZUCKERMAN, H.; GROEN, J. A.; BRUCKER, S. M. (2010). Educating Scholars. Doctoral Education in the Humanities. En *Revista de política educativa*, núm. 2, año 2, UdeSA; Prometeo Libros [en prensa]. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2003). *La educación superior en debate: situación, problemas y perspectivas*. Eudeba: Buenos Aires.
- FRESÁN OROZCO, M. (2010). La elaboración de la tesis de maestría y doctorado. Un problema insuficientemente explorado en el ámbito de la calidad de los programas de posgrado. En *I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*, organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.
- GALETTO, L.; TORRES, C.; PÉREZ-HARGUINDEGUY, N. (2007). Reflexiones sobre el desarrollo del doctorado considerando la relación orientador-orientado y la metodo-

- logía pedagógica subyacente. En *Ecología austral*, N° 17, pp. 293-298.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2000). *Estudios de posgrado en la Argentina: una visión desde las Maestrías de Ciencias Sociales*. Documento CEDES/119, Serie Educación Superior. Buenos Aires: CEDES.
- GARCÍA DE FANELLI, A.; JEPPESEN, C. (coords.) (2004). *La oferta de carreras de doctorado en la Argentina*. Trabajo preparado para la Comisión de Gestión de Recursos Humanos de la SECYT. Manuscrito no publicado.
- JEPPESEN, C.; GUERRINI, V. (2001). El sistema de posgrado en Argentina: problemas y desafíos. En *Revista Escenarios Educativos*, 12, pp. 112-121.
- JEPPESEN, C.; NELSON, A.; GUERRINI, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. En *La educación superior en Argentina*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, IESALC/UNESCO. Consultado en setiembre 2007 desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149465so.pdf>
- JOHNSON, E.; GREEN, K.; KLUEVER, R. (2000). Psychometric Characteristics of de Revised Procastination Inventory. En *Research in Higher Education*. Volumen 41, N° 2.
- KLUEVER, R. (1997). Students-Attitudes Toward the Responsibilities and Barriers in Doctoral Study. En *New Direcciones for Higher Education*, Volume 1997, Issue 99, pages 47-56.
- KROTSCH, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Cuadernos universitarios N° 6. Buenos Aires.
- KEIFMAN, S., WAINERMAN, C., GORE, E.; RAPOPORT, M. (2002). Exposiciones sobre experiencias en el proceso de desarrollo de las tesis: experiencia de un director de tesis, un evaluador externo de tesis de doctorado, un coordinador de taller de tesis y tesista reciente. En Francisco Suárez (comp.) *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo* (pp. 135-164). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- LAZARUS, R.; LAZARUS, B. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. España: Paidós.
- MALFROY, J.; WEBB, C. (2000). Congruent and Incongruent Views of Postgraduate Supervision. En M. Kiley y Gerry Mullins (Eds), *Quality in postgraduate research: Making ends meet*. Advisory Centre for University Education, Adelaide: The University of Adelaide, pp. 165-177.
- MANATHUNGA, C.; GOOZÉE, J. (2007). Challenging the Dual Assumption of the «Always/Already» Autonomous Student and Effective Supervisor. En *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, N° 3, pp. 309-322.
- MANCOVSKY, V. (2013a). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. En *Revista RAES Revista Argentina de Educación Superior*. Año 5, Número 6. Consultado el 3 de agosto de 2015 en www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf
- MANCOVSKY, V. (2013b). Hacia una pedagogía de la formación doctoral. En N. Fernández Lamarra (Org.) *Revista de Política y Administración de la Educación*. Nuevo Pensamiento y Sociedad. Aportes de Pos-

- grados*. Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Segundo número, 47-56.
- MANCOVSKY, V.; MORENO BAYARDO, M.G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: Noveduc.
- MARQUÍS, C.; TORIBIO, D. (2006). Capítulo sobre la Argentina. En *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica*. Recuperado el 23 de setiembre de 2017, de [https://www.google.com.ar/search?rlz=1C1HLDY_esAR725AR725&q=MARQUIS-C3%8DS.+C.:+TORIBIO.+DE.+\(2006\).+Cap%C3%ADtulo+sobre+la+Argentina.+En+Informe+sobre+la+educaci%C3%B3n+superior+en+Iberoam%C3%Agrica&sa=X&ved=0ahUKEwi4v8blpLLXAhUCQ-JAKHaGxAcIQ7xYIISgA&biw=1920&bih=959](https://www.google.com.ar/search?rlz=1C1HLDY_esAR725AR725&q=MARQUIS-C3%8DS.+C.:+TORIBIO.+DE.+(2006).+Cap%C3%ADtulo+sobre+la+Argentina.+En+Informe+sobre+la+educaci%C3%B3n+superior+en+Iberoam%C3%Agrica&sa=X&ved=0ahUKEwi4v8blpLLXAhUCQ-JAKHaGxAcIQ7xYIISgA&biw=1920&bih=959)
- NARVAJADE ARNOUX, E.; BORSINGER, A.; CARLINO, P.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C.; SILVESTRE, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. Instituto de Lingüística – Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/169.pdf>
- NARVAJA DE ARNOUX, E.; BERMÚDEZ, N.; CARLINO, P.; DEL ROSAL, G.; DI STÉFANO M.; HIDALGO, C. et al. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- PÉREZ LINDO, A.; NOTO, L. (2007). *Prospección de la Educación Superior Argentina 2020*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010). Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI. Grupo Educación Superior.
- PREGO, C.; PRATI, M. (2006). Actividad científica y profesión académica: transiciones y tensiones en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades en la universidad argentina. Manuscrito no publicado. Ponencia presentada en las *VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología* (ESOCITE). Bogotá.
- PECCI, C.; SERÓ DE BOTINELLI, C.; SUÁREZ, F. (2002). Análisis crítico de las distintas instancias y modalidades del sostén institucional y acompañamiento académico para el desarrollo de tesis. En F. SUÁREZ (Comp.). *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo* (pp. 165-188). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- REISIN, S. (2009). Percepción de factores que favorecen u obstaculizan la graduación en los posgrados de ciencias sociales: un estudio de caso. Tesis de maestría inédita. Universidad de San Andrés, Argentina.
- TINTO, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Carlos María de Allende (trad.). En *Revista de la Educación Superior*, N° 71, 33-51. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- TINTO, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- VALARINO, E. (2000). *Tesis a tiempo*. Barcelona: Grupo Editorial Carnero.
- VALARINO, E. (1998). Voces internas de un tutor de tutores: una alternativa para la tutoría de tesis. En *Agenda académica*, Volumen 5, N° 2, pp. 49-56.

VILLAGRA, M.; CASAS, N. (2010). La «falta de tiempo» docente y otros avatares. Textos y pretextos que dificultan la elaboración de las tesis. Ponencia presentada al *I Congreso Argentino y Latinoamericano de*

Posgrados en Educación Superior, organizado por la Red Argentina de Posgrado en Educación Superior (RAPES) en colaboración con la Universidad Nacional de San Luis.