

# Trayectorias de formación de investigadores en el nordeste argentino: condiciones pedagógicas y políticas

## *Training trajectories of researchers in northeastern Argentina: Pedagogical and political conditions*

Por Miriam Liset FLORES<sup>1</sup>

Flores, M. L. (2023). Trayectorias de formación de investigadores en el nordeste argentino: condiciones pedagógicas y políticas. *Revista RAES*, XV(27), pp. 127-143.

### Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir las trayectorias de formación de los doctores abocados al campo de la educación que han participado en los últimos años de programas de becas financiadas por el CONICET o por las propias universidades de la región NEA. Se atiende específicamente al acompañamiento pedagógico de los directores desde las voces de quienes han sido tesis. Desde una perspectiva cualitativa se retoman las voces de diez doctores que han atravesado la formación en el marco de becas de investigación, asimismo se analizaron datos provenientes de documentos oficiales y estadísticas ofrecidas por CONEAU, SPU, CONICET y universidad. Los resultados muestran el acompañamiento de los directores de tesis y los pares becarios quienes constituyen los principales sostenes del proceso formativo en el marco del crecimiento regional conforme con las últimas políticas científicas con criterio federal.

**Palabras Clave** trayectorias de formación / formación para la investigación / educación / políticas / nordeste argentino.

### Abstract

The objective of this work is to reconstruct the training trajectories of doctors dedicated to the field of education who have participated in recent years in scholarship programs financed by CONICET or by the universities of the NEA region. The pedagogical accompaniment of the directors is specifically attended from the voices of those who have been thesis students. From a qualitative perspective, the voices of ten doctors who have undergone training within the framework of research grants are taken up, data from official documents and statistics offered by CONEAU, SPU, CONICET and the university were also analyzed. The results show the accompaniment of the thesis directors and fellow scholarship holders who constitute the main supporters of the training process within the framework of regional growth in accordance with the latest scientific policies with federal criterion.

**Key words** trajectories of formation / education / training for research policies / northeast Argentina

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina / miriamliset20@gmail.com

## Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de una beca posdoctoral denominada Trayectorias de formación e inserción laboral de doctores en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Educación, durante el período 2003-2022: un análisis de las políticas de formación de recursos altamente calificados en la región del Nordeste Argentino (En adelante, NEA<sup>2</sup>). Específicamente para el presente trabajo se considera al área educación, atendiendo a las condiciones contextuales de la región, las institucionales y las modalidades de acompañamiento formativo en ese marco.

¿Porque el énfasis en la región NEA<sup>3</sup>? Actualmente la región, constituye una de las prioridades en el marco de la política científica nacional, puesto que el diseño y financiamiento de las mismas ha mostrado históricamente un carácter centralizado. En otros términos, las políticas, los instrumentos y los fondos de CyT suelen bajar al territorio a partir de una clara lógica *top-down* desde el plano nacional-central (González, 2017).

Niembro (2020) expresa que, si bien a partir del 2003-2004 se produjo un fuerte proceso de recuperación de investigadores y becarios, hasta el año 2010 la asignación de los ingresos a becas otorgados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (en adelante, CONICET) se rigió principalmente por la evaluación de la calidad académica sin importar el destino geográfico. Esto llevó a que la concentración y las desigualdades territoriales se agudizaran aún más, a lo que se sumó que ese año la cantidad de ingresos a la carrera del investigador comenzó a ser menor a la de los candidatos recomendados (Jeppesen et al., 2015; Unzué, 2015).

A partir de lo expuesto, se produce un punto de inflexión hacia una nueva etapa (Emiliozzi y Unzué, 2015; Unzué y Emiliozzi, 2017) dado que, en el marco de las políticas científicas nacionales delineadas por el MINCYT, se desarrollaron un conjunto de acciones estratégicas en el CONICET tendientes, entre otros aspectos, a tener en cuenta prioridades geográficas, institucionales y disciplinares para la distribución más federal de las becas y los ingresos a carrera.

El estado de situación reseñado presenta a una región que en los últimos años ha sido favorecida por dichas políticas, políticas que a su vez han posibilitado trayectorias de formación doctoral y el proceso de crecimiento en investigación para el desarrollo local.

En términos de las trayectorias de los investigadores, se entiende que éstas implican procesos a lo largo del tiempo y a la vez, están históricamente situadas, es decir se desarrollan en contextos sociohistóricos concretos en relación con las políticas científicas, los modelos de gobernanza institucionales, los mecanismos de evaluación, entre otros aspectos. Por ello, la dimensión temporal se desdobra en un plano biográfico individual y un plano histórico-social (CONICET, 2022). En la misma línea, Fiorucci (2022) expresa que las trayectorias formativas y laborales de los doctores no solo están en relación con los puntos de partida del propio recorrido personal de los sujetos, sino en el marco de un conjunto de políticas públicas que promueven, incentivan, orientan, obstaculizan determinados tipos de recorridos posibles modificando las oportunidades presentes hasta el momento. Además, participan de un conjunto de tradiciones o culturas institucionales que también operan como condicionante de estos recorridos.

En este “contexto” acontecen las trayectorias formativas de los doctores que se desempeñan en el campo educativo de la región NEA ¿Porque mirarlo desde la pedagogía?

Mancovsky (2021) parte de considerar a la pedagogía como un campo disciplinar específico que reflexiona sobre la singularidad del encuentro educativo y/o formativo entre sujetos en función de determinados propósitos en contextos institucionales diversos y múltiples según las épocas y los escenarios políticos y socioculturales. Se trata de un encuentro siempre singular basado en la mediación de saberes.

---

<sup>2</sup> Financiado por CONICET e Instituto Chaqueño de Ciencia y Tecnología.

<sup>3</sup> La región concentra las provincias de Corrientes, Chaco, Misiones y Formosa.

Desde el campo disciplinar de la pedagogía, interesa poner en relieve la noción de “formación”. Para remitirme a su conceptualización, recupero lo expuesto por Ferry quien la concibe como “la dinámica de un desarrollo personal” (1997: p,54). En este sentido, formarse es adquirir cierta forma; un modo para actuar para reflexionar y perfeccionar esta forma. Dicha formación, abarca aquellos conocimientos, habilidades, imágenes y concepciones sobre el rol futuro a desempeñar.

Souto (2016) en su obra *Pliegues de la formación*, expresa que la formación es un trayecto de construcción de la propia subjetividad, que toma lo dado, tradición, historia, genética y se enfrenta a la fuerza socializadora que se unifica en cada época, lugar, institución y grupo.

Si nos preguntamos ¿cómo atraviesa la formación al sujeto en tanto ser social? la autora, expresa que, al generar transformación,

la formación des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación de modo dinámico, con continuos y discontinuos, en el que se conjugan lo racional, lo emocional, lo corporal; lo subjetivo, lo social; lo político y lo ético. Movimiento que en la transversalidad de esos cruces permite al sujeto constituirse en su subjetividad, autorizarse a ser sujeto social singular, a actuar en un momento y unas circunstancias de lo histórico-social (Souto, 2016: 55).

¿Cómo influyen los otros en el constante devenir de la formación? Ferry menciona el concepto de mediación, el cual posibilita la formación orientando el desarrollo y su dinámica en un sentido positivo. “Los formadores son mediadores humanos; lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros” (1997: 55)

La formación es un proceso singular, el protagonista es el sujeto en formación y los otros, incluido el formador, ocupan el lugar de mediadores a disposición para que la formación en cada uno acontezca. En este sentido, los otros, y el sujeto en formación se entrelazan en la intersubjetividad desde el espacio que los abarca, liga y une en una nueva realidad (Souto, 2016).

En función de lo expuesto, en el presente trabajo nos nutrimos de la línea de investigación formación para la investigación, línea que surge en México, hace aproximadamente treinta años, a través de las producciones iniciales de Sánchez Puentes, aportes que luego se consolidan con la perspectiva que introduce María Guadalupe Moreno Bayardo.

Sánchez Puentes, inaugura la línea “Didáctica de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas”, en la cual acuña la expresión enseñanza de la investigación referida a la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas; Sintetiza su propuesta en los siguientes postulados: “1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar para generar conocimientos, 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos” (1989:p.125). Además, introdujo la expresión *trama y urdimbre de la investigación* para referirse al conjunto de actividades y actitudes no manifiestas, pero actuantes durante el proceso de producción de la ciencia, las que también deben ser objeto de enseñanza cuando se enseña a investigar.

En este sentido, destaca la tarea del “oficio del investigador”; los diferentes modos que puede asumir la enseñanza de la investigación; y el papel fundamental de la relación de tutoría en la enseñanza de la investigación.

Moreno Bayardo en sus primeros trabajos, tuvo como motivación inicial el cuestionamiento a las prácticas de formación para la investigación vigente en los posgrados de educación en México, en un momento en el que las producciones teóricas sobre estas problemáticas eran muy escasas. Es así, que conceptualiza e institucionaliza a la formación para la investigación como:

Un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos,

el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (2005: 521).

En consonancia con la autora antes mencionada, se asume la perspectiva de Mancovsky (2015), quien afirma que la formación en investigación es siempre artesanal. Dicha autora vincula a la formación para la investigación con la formación que se establece en la relación maestro-aprendiz en el contexto de los talleres medievales. En este sentido, expresa que la relación formativa, está basada en la transmisión de saberes y habilidades desde el lugar de autoridad y de reconocimiento que detenta el director. Destaca la necesidad de un contrato a la manera de un encuadre de trabajo, basado en el establecimiento de ciertas reglas y en un compromiso mutuo. Por último, señala que el aprendizaje culmina con la presentación de una obra maestra en el caso de los aprendices, y la tesis doctoral en el caso de los tesistas.

Dicha autora se refiere a la Pedagogía doctoral poniendo énfasis en la formación para la investigación en los programas doctorales, en pos de crear un escenario para dar visibilidad y tratamiento a las problemáticas pedagógicas de dicho nivel. El núcleo de esa pedagogía está conformado por:

- un sujeto y su disposición a formarse, aventurando una trayectoria singular a recorrer, con mayor o menor consciencia de ello, trayectoria que le exige la realización de la tesis doctoral que a la vez recrea la puesta en marcha de una investigación académica.

- un encuadre institucional que funciona como marco de formación disponible, ofreciendo determinadas condiciones a partir de un programa de estudio específico

- un director de tesis que es requerido para el seguimiento, la orientación y el acompañamiento de los aprendizajes singulares que lleva adelante el sujeto en formación en función de su proyecto de investigación (Mancovsky, 2021).

Esta relación formativa está atravesada por la tensión inevitable entre autoridad y autonomía (Mancovsky, 2015). La primera, se fundamenta en el reconocimiento que se legitima en los saberes, la experiencia y las habilidades de quien dirige. La segunda, supone la construcción de un pensamiento propio, a través del paulatino trabajo de búsqueda que se entrelaza con las autorizaciones dadas y con el reconocimiento recibido.

Asimismo, la autora introduce una tensión latente: tradición-traición, ya que, por un lado, es necesario fundamentar los saberes aprendidos y sobre el objeto investigado (un nosotros que asegura la afiliación de teorías y autores), pero, por otro, se construye algo del orden de la traición (un yo que se asume sujeto de enunciación, construye saber original y se separa).

Flores (2021) expresa que se trata de un maestro que enseña al discípulo y le transmite su oficio. El discípulo trae consigo una praxis de estudiante, y si atravesó previamente un trayecto de investigación en el grado, traerá con él algún plus que lo pondrá en mejores condiciones, si bien de igual modo deberá afianzarse fuertemente en su objeto y contenerse en los lazos vinculares.

Tanto el director como tesista son sujetos portadores de diferentes praxis, que se eligen mutuamente para iniciar un recorrido formativo. En este sentido, desde la autoridad y la asimetría, el “saber de la experiencia” del director no puede anular la “experiencia de saber” del doctorando. Ambos son sujetos, humanamente incompletos, que por distintos motivos van a compartir un proyecto de formación (Mancovsky, 2015).

Amén del acompañamiento por parte del director/a de tesis, Mancovsky y Colombo (2022) señalan otros modos de acompañar al tesista doctoral. Ambas autoras destacan el dispositivo formativo que emerge en los grupos de escritura y escucha entre pares (doctorandos), en el que comparten los borradores, dudas, consultas en pos de llegar a la presentación y defensa de la tesis.

Dicho espacio se torna en un ámbito horizontal en el que la posibilidad de construcción de un trabajo íntimo tiene lugar, lugar en donde se expresan y tiene la intención de “compartir con “otros” las emociones experimentadas con respecto a la trayectoria doctoral y este volverse autor ligado a la tarea de investigar, ayuda a combatir los sentimientos de soledad” (2022: p.112).

Acompañarse en la producción de escritura y en ese proceso de lograr autonomía intelectual pone en relevancia que es posible entablar nuevos modos de construir conocimiento con pares.

Los intercambios genuinos entre los participantes de los grupos de escritura se dan gracias a la consolidación de lo vincular en pos de las actividades de revisión. En este sentido,

los intercambios materiales y simbólicos que se dan al interior de los grupos de escritura en torno a la tarea de comentar textos, brindan un acompañamiento a la formación para la investigación y ofrecen recursos para avanzar con los proyectos de tesis doctorales de los participantes. (2022:112)

En función de todo lo expuesto, cabe preguntarse ¿cómo se inscriben las modalidades de acompañamiento doctoral en la región NEA?, región que se encuentra en proceso de crecimiento y consolidación en materia de formación de investigadores (Flores, 2021) ¿Cómo se reconfiguran las trayectorias de formación de los doctores en educación que han participado en los últimos años de programas de becas en la región? ¿Cuáles fueron los procesos de acompañamiento que los doctores han tenido durante su formación en el oficio investigativo? ¿quiénes fueron los principales mediadores en el proceso de formación doctoral?

## Metodología

El presente trabajo se enmarcó en el paradigma interpretativo hermenéutico que centra su estudio en los significados de las acciones humanas y la vida social, en medio de una realidad dinámica, múltiple y holística. En este sentido, se inclina hacia el estudio de características de fenómenos no observables, como algo único y particular, más que en lo generalizable. de esta forma se tiene como objeto conocer la situación y comprenderla, a través de la propia visión de los sujetos. (Gil Álvarez, León González y Morales Cruz, 2017).

En la investigación se asumió una perspectiva metodológica cualitativa, la cual se inscribió en el “estudio de casos”, entendiéndose por tal una investigación empírica que aborda fenómenos actuales en su contexto natural, especialmente en aquellas situaciones donde los límites entre éstos y sus respectivos contextos no muestran claras delimitaciones (Yin, 1994). Esta forma de indagación resulta muy relevante en aquellas circunstancias donde los factores bajo análisis no se corresponden netamente con los datos observacionales, lo que requiere de múltiples fuentes y la consecuente triangulación metodológica.

Los resultados que se derivan de los estudios de caso permiten comprender, tanto las características de un sistema, como los intercambios al interior de éste (Hartley, 1994). Dicho de otra manera, éste permite la comprensión de procesos, estructuras y fuerzas concomitantes, más que la identificación de factores causales o correlaciones entre variables (Gummelsson, 2000).

Para Hartley (1994), lo que define el estudio de casos no es la técnica sino la orientación teórica puesta en la dinámica entre procesos y contextos, metodología que parece más apropiada para el análisis de los fenómenos sociales, donde la interpretación y la mirada holística muestran pertinencia (Stake, 1995).

Yin (1994) clasifica los estudios de caso en varias categorías: descriptivos, exploratorios, ilustrativos y comprensivos, siendo estos últimos los que abogan por desarrollar o depurar teorías o, dicho de otro modo, revelar las determinaciones de los procesos implicados en los fenómenos. En el presente estudio pretendimos inscribirnos en esta clase de estudios de caso, ya que no sólo describe e ilustra los fenómenos de formación para la investigación, sino que intenta comprender las trayectorias de formación de los doctores en educación, situados en un contexto peculiar atravesado por condiciones políticas, institucionales y disciplinares.

Se consideró las voces de diez doctores que actualmente se desempeñan en el campo educativo. Se adoptó como criterios de selección que sean doctores y que hayan transitado una formación doctoral a través de becas de investigación ya sean de CONICET o de la secretaria general de Ciencia y Técnica de la Universidad. Este último criterio fue tomado dada la condición formalmente instituida de transitar de modo sistemático la formación doctoral en tiempos pautados y asumir compromisos con la investigación a través de informes regulares al organismo otorgante.

Para contextualizar a la región NEA, se recuperó los datos secundarios provenientes de documentos públicos, cifras estadísticas de CONICET; Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (en adelante, CONEAU); Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) y los datos disponibles en las estadísticas oficiales de la Universidad en la que se desarrolla la carrera de Ciencias de la Educación en la región.

Los tópicos de las entrevistas en profundidad giraron en torno a: aspectos contextuales, principales desafíos al momento de realizar la carrera doctoral en región, condiciones de ingreso a becas, postulación, búsqueda y elección del director, elección de la carrera de posgrado, valoraciones acerca de la cursada del doctorado, escritura de tesis, vínculo con el director. Los tópicos constituyentes de las entrevistas se establecieron conforme con categorías de análisis *a priori*, vinculadas con el marco bibliográfico. No obstante, durante su desarrollo, emergieron elementos discursivos novedosos que dieron lugar a la construcción de categorías *a posteriori*.

La técnica seleccionada para la recolección y tratamiento de la información es la de análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Pérez 1994; Bardin, 1996; Mayring, 2007), dado que este procedimiento conjuga adecuadamente las perspectivas más objetivistas con los abordajes que privilegian la producción categorial desde los datos mismos, y la recursividad por sobre la mirada lineal (Pérez, 1994).

Las categorías que emergieron a posteriori, se corresponden con “pistas lingüísticas” identificadas en el discurso (Cáceres, 2003). Al decir de (Achilli, 1990) recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos o no manifiestos, pistas que permiten descifrar la vinculación profunda de lo aparente y observable con lo subyacente y oculto que se esconde tras de ello. En este sentido se procedió a analizar el discurso de los entrevistados y categorizar en función de los núcleos de sentido que emergieron:

**Cuadro N°1: Categorías *a priori* y emergentes**

<b>Categorías <i>a priori</i></b>	<b>Categorías emergentes</b>	<b>Dimensiones</b>
-Aspectos contextuales -Principales desafíos al momento de realizar la carrera doctoral en región. -Condiciones de ingreso a becas, postulación, búsqueda y elección del director. -Elección de la carrera de posgrado, valoraciones acerca de la cursada del doctorado, -Escritura de tesis, -Vínculo con el director.	Condiciones de contexto	-Contexto político científico nacional y regional -Contexto institucional -Contexto disciplinar de Ciencias de la Educación
	Inicios de la formación doctoral en el marco de becas de investigación	Criterios que primaron en los doctores del NEA para elegir una carrera doctoral Directores de becas Estrategias de ingresos a becas doctorales en el NEA.
	Directores de tesis	Inicio de la relación formativa director/a-tesista Aspectos que se valoran de un director/a
	Escritura de tesis	Acompañamiento del director en la escritura de tesis Pares acompañantes en la escritura de la tesis
	Sentidos de producir de redes de trabajo desde el NEA	Inserción en el contexto nacional Inserción el contexto internacional

Fuente: Elaboración propia

## Condiciones contextuales, políticas e institucionales de la región NEA

En los años posteriores a la crisis del 2001 y 2002, se evidenció un notable aumento de la inversión en Ciencia y Técnica. El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) fue el principal dinamizador de esta nueva etapa, debido a una elección del gobierno nacional de privilegiar la inversión en becas a través de este organismo como otorgante. A su vez, las Universidades fueron partícipes de este crecimiento, ya que son las únicas que pueden emitir títulos de doctor, y que respondieron a la nueva situación redimensionando todo el sistema de doctorados en varias disciplinas, incluso con la apertura de nuevos programas y promoviendo su correspondiente acreditación (Unzué y Rovelli, 2017a).

La magnitud del crecimiento de la oferta de las becas doctorales del CONICET –que representaron en este período, aproximadamente, el 60% de las disponibles en todo el sistema- fue, entre los años 2003 y el 2015, superior al 300% (Unzué y Rovelli, 2017,b). Por otro lado, los efectos de ese incremento resultaron muy rápidos y directos: el número de doctores de reciente graduación creció de modo sostenido en la última década en todas las áreas disciplinares. Por ello, el aumento de la oferta de becas doctorales produjo una serie de transformaciones tales como: significativo incremento de los candidatos sistema científico argentino; proceso de reordenamiento de la carrera académica, pautada bajo las normas del CONICET, sea en lo referido a las instancias de evaluación, y la acreditación por la vía de la publicación (Unzué y Rovelli, 2017b).

Atendiendo a la región, Gorostiaga, Palamidessi, Suasnabar e Isola (2018) expresan su preocupación sobre las desigualdades en la distribución regional de las actividades de investigación, Así, la fuerte concentración de investigadores, proyectos y becarios en la zona Pampeana resulta el dato más destacado, lo que influye en la baja producción académica de las regiones Noroeste y, particularmente, Nordeste. Una tendencia similar opera en términos del asiento geográfico de las revistas publicadas en el país.

Atendiendo a las Universidades con larga trayectoria en la región, son escasas las cifras de los docentes de universidades nacionales cuentan en el año 2019 con título de Doctor: 7,4% en la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), 10,9% en la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y 3,7% en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF). Al respecto, según el Anuario SPU (2019) la región NEA obtuvo 44 egresados de doctorados de universidades de gestión estatal.

Los últimos datos publicados en CONICET (2021), muestran la presencia concentrada de investigadores de todas las áreas en Buenos Aires (3654), Capital Federal (3111), Córdoba (1327) y Santa Fe (992), mientras que, en la región NEA evidencia escasos recursos humanos, Corrientes (105), Misiones (87), Chaco (43) y Formosa (6).

Según las cifras estadísticas del Centro Científico y Tecnológico Nordeste (2021), reportan en la actualidad, 432 becas (324 doctorales y 108 posdoctorales). Específicamente el área de Ciencias Sociales y Humanidades, en el que se incluye educación contabiliza 91.

Específicamente en torno al área educación, Flores (2021) expresa que, por su tradición profesional y disciplinar, Ciencias de la Educación en la región se ha concentrado históricamente en la docencia, por lo que la formación en este campo se orientó, en gran medida, en ese sentido. Cuando la universidad creó la carrera (1959), no existía aún en el país una gran tradición de investigación en este campo. En aquel entonces, en la región, las investigaciones eran asistemáticas, se discontinuaban y eran llevadas adelante por pocas personas, dadas las escasas dedicaciones. En los 90', la política educativa en el nivel superior incidió fuertemente en la inclusión de actividades de investigación a la labor docente. En términos del contexto local, el cambio generacional que se vivenciaba en el plantel docente, sumado a la modificación del plan de estudio (año 2000), implicó la amplitud del campo de las Ciencias de la Educación desde el punto de vista disciplinar y profesional. De modo que, fueron factores nacionales y locales los que impulsaron la modificación paulatina de las prácticas y de la cultura del colectivo de Ciencias de la Educación en la región.

Actualmente, el cuadro de doctores dentro del Instituto de Investigaciones en Educación presenta, por un lado, una generación de docentes investigadores que se doctoraron a mediados o fines de su carrera profesional (11 doctores) y por otro, un grupo de doctores que se han formado en investigación a través de becas con dedicación exclusiva y quienes conciben al doctorado como un inicio en su carrera profesional. Actualmente contabilizan 10. Cabe destacar que, el resto de los docentes, cuentan con estudios de especialización y maestría y algunos de ellos, se encuentran en proceso de escritura de la tesis doctoral.

### **Las voces de los investigadores de NEA: Implicancias pedagógicas**

En el presente apartado, se expone la dimensión pedagógica, en dialogo constante con el contexto regional y con la política científica ya que, los procesos formativos acontecen en la trama de condiciones estructurales signados bajo la singularidad del contexto socio histórico que promueven o condicionan las trayectorias de los investigadores

#### *Inicios de la formación doctoral en el marco de becas de investigación*

Los destinatarios de las becas doctorales de CONICET reconocen el paulatino proceso de apropiación de las lógicas implicadas en la postulación, de acuerdo con el favorecedor criterio de regionalización, revirtiendo de este modo el histórico centralismo argentino (González, 2017) y las desigualdades territoriales (Jeppesen et al., 2015; Unzué, 2015). Específicamente en el área de educación, la primera beca de CONICET se obtuvo en el año 2010:

*cuando empecé con la beca en el 2010, no tenía noción de lo que implicaba esa beca, no sabía qué implicaba hacer un doctorado. Fui una de las primeras becarias acá del Instituto de Ciencias de la Educación, y mi directora tampoco tenía experiencia dirigiendo becarios de Conicet, sí dirigía becarios de la universidad, que tenía otra normativa.*

*Yo en el 2005 terminó mi cursada, en ese entonces no había esto de becarios del CONICET como es ahora, ahora somos más, hay una mayor comunicación de los profes con los alumnos respecto a las becas, hay como una visualización más cercana en todo lo que es investigación, ahora hay una mayor presencia en lo que es el trabajo de investigación*

Lo expuesto se vincula con lo enunciado por Niembro (2020) en donde en el año 2010 iniciaba a vislumbrarse ciertas acciones tendientes a la federalización de la ciencia en las regiones más periféricas del país (Emiliozzi y Unzué, 2015; Unzué y Emiliozzi, 2017), sumado a los progresivos aumentos de cupos en las becas (Unzué y Rovelli, 2017,b).

En el contexto en el que los becarios iniciaron su formación doctoral no existía doctorado orientado al área educativa en la provincia del Chaco, la carrera de posgrado doctoral en educación comenzó a marchar recientemente desde el año 2021. Esto muestra que la participación activa de las universidades en la formación de investigadores (Unzué y Rovelli, 2017a) no se dio de igual manera a lo largo del territorio argentino, ya que las capacidades de repuesta de las universidades para ofrecer doctorados han demorado más en ciertas regiones que en otras, sumado a los procesos de creación de la carrera y procesos de acreditación, que demandan fuertes periodos de tiempo.

Por lo antes expuesto, los doctores transitaron su formación doctoral en otras provincias, aspecto que implicó la toma de decisiones considerando las distancias, las distintas propuestas formativas y la acreditación ante CONEAU con categorías de excelencia, aspecto exigido por CONICET

*Cuando en la región Nordeste uno quiere continuar una carrera de doctorado específicamente hay dos ofertas en Misiones pero en Antropología y Ciencias Sociales, campos específicos en los que en mi caso yo no estaba interesada; Eso implicó empezar a indagar, implicaba también salirse de la ciudad, incursionar en otra provincia. Eso es toda una demanda económica, también de tiempo, en donde recordemos que, las becas te piden una exclusividad.*

*Elegimos un doctorado en Buenos Aires, en función de las posibilidades, pero no fue muy buena mi experiencia en ese doctorado, porque era personalizado, yo presenté equivalencias de cursos hechos en otros lugares, me recorrí toda la Argentina haciendo cursos, pero en términos de recursos y el tiempo que me llevó terminar esa trayectoria fue mucho.*

*En el doctorado en Ciencias Sociales de Entre Ríos te ofrecía una cursada estructurada, me daba cierta tranquilidad de que los seminarios iban a ser ofrecidos regularmente y no pasearme por todo el país, salvo que sea específico de mi tema, hay una distancia geográfica no tan larga, era algo que podía sostener y pagar. Era interesante y estaba bien acreditado, no iba a estar invirtiendo en un lugar donde después ya veo que no salía el título o estaba todavía evaluando CONEAU*

Resulta paradójico, que los doctores beneficiarios de las primeras becas de CONICET con criterio federal hayan tenido que hacer sus doctorados en carreras acreditadas de posgrado las que generalmente se encontraban en la región pampeana (centro) y alrededores, aspecto que introduce ciertos modos de continuidad en la centralización de las actividades de investigación y las desiguales condiciones estructurales sociohistóricas de las universidades (Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola, 2018).

A las condiciones de contexto, se sumaban otros desafíos para quienes anhelaban proseguir estudios doctorales: encontrar directores de beca acordes con los criterios exigidos por CONICET:

*Mi formadora de base (local), va a un congreso y se contacta con una investigadora reconocida, que hoy es mí directora doctorado...ella es investigadora principal del Conicet, entonces me hace ese contacto.*

*Yo no podría decir que no hay investigadores formados en el instituto, lo cierto es que han hecho un circuito de trabajo, de actividad científica que está por fuera del CONICET, entonces, si bien, el CONICET reconoce esas otras trayectorias que están por fuera, también es cierto que contar con una dirección que está dentro del organismo aporta otra mirada distinta que no es mejor ni peor, es distinta en términos de lo que es estar dentro de ese organismo.*

*En mi tema había muy pocas personas formadas o en condiciones de dirigir para CONICET por ejemplo, hay otras investigadoras en otras universidades vinculadas con el tema y tienen el título doctorado y entonces pueden dirigir.*

Institucionalmente en los años en que iniciaban las primeras postulaciones a las becas para el organismo, era escaso plantel docente con dedicación exclusiva y con titulación de doctorado (Anuario SPU, 2019), además, la tradición profesional y disciplinar, Ciencias de la Educación en la región se hallaba orientada fuertemente en la docencia (Flores, 2021). Dichos aspectos influyeron para que los potenciales becarios y los docentes investigadores del NEA recurran a la estrategia de buscar perfiles reconocidos a nivel nacional e internacional y postular como codirectores a los investigadores locales para garantizar el otorgamiento de la beca a los interesados en seguir una carrera en investigación.

### *Sentidos de producir de redes de trabajo desde el NEA*

Otro de los desafíos que transitan los doctores es construir redes de trabajo vinculantes a los temas de investigación, dado que en el contexto son pocas personas dentro del grupo, aspecto que dificulta la producción académica

*La producción tiene un carácter muy relevante, la producción de artículos y en determinadas revistas, ahí es que yo siento que entramos en desventaja con otras disciplinas y regiones que están mucho más sólidas y tienen eso internalizado, la idea de la producción de los equipos varias personas trabajando con temas cercanos que pueden y que están en condiciones de escribir. Acá somos pocos, cada integrante toma como temas muy puntuales que quizás no tengan puntos de contactos con otros colegas, entonces, no es tan usual la escritura colaborativa entre investigadores. Por eso empezamos hacer redes con otras universidades e insertarnos en un grupo mayor.*

Otro aspecto es ampliar la red de trabajo a nivel internacional, por un lado, para valorizar la producción regional y para fortalecer los vínculos futuros para la región:

*La construcción de redes, lo que me permitió fue empezar a entender el sentido de la producción regional, pero con un marco que esté por afuera, porqué, eso habilita muchas más posibilidades de que eso se socialice hacia afuera., Buenos Aires, pero también con mi co-tutela en España, por ejemplo, o en Brasil, que también estuve trabajando mi tema de investigación...es necesario construir esas redes por fuera, porque también nos empiezan a formar como recursos para que formemos al mismo tiempo dentro de nuestra región.*

### *Las direcciones de tesis*

Los inicios formativos entre director y tesista, en la mayoría de los entrevistados iniciaron por invitación durante las clases de grado, o bien por inquietud por parte de los tesistas respecto del tema específico. En el siguiente fragmento de entrevista puede verse cómo los docentes “captan” las distintas aptitudes y disposiciones, interés, cuestionamientos y curiosidad que tienen los estudiantes durante la cursada de grado y lo invitan a participar y trabajar en la cátedra.

*la formación en la investigación inicia en la carrera de grado en la asignatura investigación educativa. Allí la profesora fue mi formadora de base, ella fue la que en algún punto vio algo en mí, vio, dijo me gustaría formarte, la propuesta fue de ella hacia mí, todo comenzó virtualmente, leyó mi participación en un foro sobre “conceptos base de la investigación, y me dijo, estamos buscando becarios y me gustaría que podamos intentar que te presentes a una beca de pre-grado.*

En algunos casos son los estudiantes quienes se interesan en la cátedra y solicitan una estancia en ella, (formalmente a través de adscripciones o pasantías). Cabe destacar que los doctores becados han tenido previamente un breve recorrido durante la formación de grado, ya sea a través de una adscripción y/o beca de pregrado, luego han optado por proseguir sus estudios de posgrado.

*Yo quería investigar y luego de mi adscripción me presenté y gano esa primera beca, en el año 2013. Y ese primer acercamiento a la investigación en realidad me permitió empezar a tejer redes, ¿qué significa esto?, empezar a incursionar en el trabajo de campo. Yo no sabía muy bien hacia donde iba a ir mi trabajo, pero con esa beca empecé a entender la lógica y por eso elegí continuar.*

Lo expuesto da cuenta de que los modos de iniciarse en la investigación pueden ocurrir por elección de los estudiantes, dado en la afinidad con la disciplina, o bien por empatía generada con el docente en primera instancia, quien luego configura su rol a director/a en segunda instancia. En este sentido, las adscripciones y becas durante

el grado, tienen un fuerte valor formativo, pero además habilitan al estudiante a transitar otras aristas de la vida académica, las que no sólo suministran conocimiento, sino algo más, la posibilidad de inserción laboral futura. Aquí es oportuno recuperar a Flores y Bar (en prensa) quienes utilizan el término “aula de iniciación en la investigación como un territorio bisagra ya que, si bien contempla el contexto de educación, opera como espacio que inicia la preparación al estudiante para ser investigador, proceso que le dará las herramientas necesarias para que paulatinamente, al egresar, se desarrolle en los contextos de innovación y evaluación de la ciencia.

Uno de los aspectos que se valoran de un director refieren a sus actitudes, lo expresan en términos de los “buenos vínculos formativos”, que promuevan la libertad en el proceso formativo. También mencionan el reconocimiento de la trayectoria profesional de sus formadores.

*El equipo de trabajo era humano y profesionalmente eran muy buenos, entonces eso me permitió a mí decir “Puedo seguir proyectándome” pude entender el esquema que tenía mi directora para conmigo, entonces yo entendí su lógica y las dinámicas, el camino es como de mucha libertad, pero así como tenés mucha libertad, tenés mucha responsabilidad, entonces es como tenés que tener una auto regulación pero yo creo que fue el mejor formato para lo que yo transité.*

Lo mencionado previamente da cuenta de que es prioritario el buen trato al momento de iniciar y mantener el vínculo formativo, luego el reconocimiento profesional. Allí la autoridad (Mancovsky, 2015) se configura en primer lugar por la valoración de lo humano y luego por los saberes y experiencia profesional que tiene el director/a. Asumir la autoridad desde la perspectiva del becario, posibilita configurar la autonomía, para la cual precisa de libertad, aquí las “autorizaciones” se dan con flexibilidad lo que demanda al tesista un desafío en la construcción de su voz y la autogestión de ritmos y tiempos.

*(...) Que las personas que te forman te contacten con gente que pueda contener esa trayectoria, pero que al mismo tiempo sea buena persona que para mí es muy importante, que en esa formación en investigación te formen buenas personas y buen equipo, equipos humanos.*

Mancovsky señaló al respecto acerca de ciertas valoraciones por parte de los tesistas que refieren al orden de lo afectivo e involucran aspectos de la personalidad, del director en este caso. En este sentido formar para investigar requiere “tanto de las acciones más racionales como las que tienen que ver con el mundo afectivo de los sujetos involucrados” (2022:7).

Proclaman, por otra parte, la actitud de asumir un acompañamiento formativo serio, no sólo en el proceso de tesis, sino también en la gestión de postulaciones de becas doctorales, posdoctorales e ingreso a carrera de investigador durante la trayectoria formativa y que a su vez puedan generar y oficiar de nexos con otros investigadores.

*(...) Después es fundamental siempre digo y destaco la cuestión de que tuve la gran suerte de contar con direcciones que fueron muy inteligentes al momento de acompañarme, entonces, las decisiones siempre las íbamos tomando juntas, este es un momento de pensar que hay que fortalecer los ciertos antecedentes, realizamos los antecedentes, entonces nos presentamos a las postulaciones.*

Acompañar en las lógicas de la academia radica en mostrarle el mundo al que se inicia (Meirieu, 2007), mostrarle las reglas y normas que impone la academia y las mejores modalidades de ingresar y permanecer en ella. A ello, se suma la constante búsqueda de ser estratégico al momento de la evaluación científica a nivel nacional, pero con condiciones estructurales de investigación asimétricas. De este modo, el acompañamiento en la gestión de la ciencia a la luz de las políticas científicas del país, también es una de las funciones del director de las becas.

## Escritura de tesis

Los doctores expresan que la construcción de la tesis fue de modo acompañado, pero con ciertos márgenes de autogestión. Las orientaciones versaban de modo oral a través de conversaciones vinculantes al tema, las que luego se plasmaban en gráficas esquemáticas a modo de hoja de ruta

*Es difícil definir una sola forma de mirar ese acompañamiento porque siento que el trayecto doctoral, muchas veces se hace en solitario, pero también siento que fueron muchas las personas que me acompañaron en ese proceso, en esa construcción. lo que yo hacía era un trabajo de “yo” movilizarme. es un trabajo muy autogestivo también, nos sentábamos todo el día a conversar, yo la grababa, ella me hacía mapas conceptuales que después se materializaron en un índice y después se materializaron en la tesis.*

El acompañamiento en la tesis, se dio en este caso a través de la escucha activa de los intercambios, análisis en conjunto en pos, de que la realidad sea leída desde alguna perspectiva, y que posibilite que se inscriba en el discurso académico.

Asimismo, expresan que el fuerte acompañamiento se hacía en la lectura de los capítulos de tesis y en las devoluciones constantes.

*La instancia de escritura fue de mucha ida y vuelta, como que teníamos los plazos bastante limitados, entonces, yo iba cerrando capítulos se los enviaba y ella me enviaba las devoluciones, fue bastante a distancia, pero como importante, muy presente. Si después hacía una lectura general.*

Este ingreso al mundo de la escritura, y por ende a la comunicación científica, no recae sólo en modelizaciones preconstruidas, sino que se acompañan y refuerzan desde las acciones que el director emprende en esa dirección, desde su propio discurso modelizante, de eso que hace para que el becario construya un discurso comprensible, aquel que comunica lo que se debe comunicar del mejor modo. Dicha instancia no es posible sin alguien que además de orientar el proceso, también lo corrija, lo valore, lo congratule, lo muestre como buen camino.

## ¿Quiénes “otros” acompañan en la escritura de la tesis?

Cabe destacar que los doctores amen de apoyarse en los directores de tesis, tejen redes de sostén con otros becarios y tesistas. Esta construcción se dio gracias al aumento de becas durante los últimos años dentro del instituto instalando paulatinamente una cultura investigativa y de producción

*poco a poco fueron llegando becarios de distintas, no solamente del Conicet también de la UNNE porque ya se estaba instalando de a poquito con esta impronta de hacer una carrera de posgrado, se fue constituyendo como un grupo que estaba en las mismas condiciones, pude ver ese pasaje de estar solo a que haya un grupo digamos, entonces creo que eso cambió un poco la perspectiva, nos apoyábamos en el día a día con cuestiones generales que nos atraviesa a todos*

Asimismo, al constituirse un grupo de becarios desarrollaron la estrategia de escribir en forma conjunta fuera de espacios institucionales en donde compartían la cultura de la escritura, aunque tengan temas distintos:

*teníamos una práctica como de juntarnos en alguna casa, incluso los sábados, a escribir con otra compañera la tesis, como a compartir ese espacio, cada una estaba en lo suyo, pero... fue muy importante para cerrar ese proceso de tesis, por ahí rozar ideas, hacer una lectura, aunque no trabajamos el mismo tema, pero bueno leer, ver juntas, ver si se entendía, ese tipo de trabajo en conjunto.*

La modalidad de acompañarse mutuamente entre pares becarios, encuentra eco en el dispositivo pedagógico de los grupos de escritura (Mancovsky y Colombo, 2022), en donde no sólo se comparte borradores y avances sino también el ritmo, el clima de escritura, generar el ambiente de trabajo, y el espacio de intercambio.

Apoyarse en el grupo de pares también implica reconocerse en un oficio: ser investigador/a. En este sentido, transitar una formación doctoral también enseña y muestra cuáles son las condiciones de la profesión, también da cuenta de la internalización de la lógica del hábito de la escritura

*Me parece que las nuevas generaciones de investigadores, ya venimos con el chip de las demandas que implica dedicarse de lleno a la investigación, y eso implica un hábito de escritura, un hábito de producción, de trabajo empírico, de trabajo en territorio, de contacto con las comunidades, con los documentos, con la empiria. Y formar desde esa mirada también, la investigación como actividad cotidiana de todos los días.*

Luego de atravesar la formación en investigación en el marco de una beca, los doctores expresan que haber concluido y expuesto la tesis ante un tribunal externo, transitar cierto camino dentro del oficio de la investigación, brinda confianza y sostén de todo el proceso realizado. En términos de Mancovsky (2021) se produce un proceso de autorización en la construcción de un pensamiento propio, en el que se transitó por un proceso de aprendizaje con un director y, a la vez de trasgresión a esa autoridad que ha estado presente, ha sostenido y ha facilitado.

*Creo que también en esto de la confianza en uno mismo, ya después de la defensa no necesito que, por ahí, alguien me lea para saber que está bien, no significa que no pueda tener como aportes, pero no desde la idea de control o que me apruebe como cuando hacia la tesis.*

*Me permitió la madurez, de decir pasé varios proyectos de investigación, pasé tres tesis (Licenciatura, Maestría, Doctoral), defendí la tesis, ahora al menos sé cómo posicionarme y a la vez aportar desde un mayor protagonismo, yo siento que tengo mayor capacidad de decisión (...) les saco más el jugo a los materiales, porque estoy reflexionando más acerca de mis procesos personales, de como yo investigo ahora tengo esa mirada más completa y compleja.*

Atravesar la escritura y defensa de la tesis también implicó afianzar el rumbo de elección de la investigación, como elección en la profesión y como confianza de las aptitudes como investigadora

*Yo creo que fue muy importante en términos personales, como para cambiar un poco la perspectiva sobre mí misma porque como que pesaba mucho sobre mí por esto de la idea de no terminar la tesis a tiempo una imagen muy negativa de mi tarea como investigadora, como desde la carencia de que no puedo y haber cerrado, haber tenido una devolución tan buena, tan positiva cambio mi perspectiva como investigadora, mirarme o actuar con más seguridad o confianza en lo que hago, no solamente en la cotidianidad, sino también mi forma de interpretar las fuentes, mi forma de escribir, creo que fue muy importante eso.*

*...“Hay para mí un principio esencial y necesario en la investigación educativa, me refiero al principio de autoridad, para mí esto no fue siempre así, o no lo vislumbraba con tanta claridad, aunque desde hace varios años venía sosteniendo que para mí hacer investigación, y para que eso que se hace pueda transmitirse o comunicarse se requiere tener autoridad; esto es poder reconocer lo valioso de nuestra palabra en lo que podemos decir, más allá de los datos que la realidad nos aporta y de lo que los expertos dicen al respecto, esto que llamo autoridad el partir de sí, el reconocimiento de lo que soy en tanto persona investigador, ponerle palabras al mundo, mis palabras, lo que implica un riesgo académico y personal importante en tanto es una puesta política e ideológica del partir de uno mismo para ponerse en juego en primera persona.*

Finalmente, la autoridad antes dada al director de tesis se difuma en el paulatino proceso de construcción de la propia voz, en el reconocimiento del valor de la palabra, en asumirse autor y responsable de un discurso con implicancia política en y para el campo educativo.

Si bien se considera el aporte de las voces instituidas en disciplina en la que se investiga y en la empiria, el doctor que se asume investigador se afianza en la praxis que ha construido desde su formación de grado (estudiante, adscripto, becario) y su formación de posgrado. El proceso construido y transitado en soledad y con otros han posibilitado hacer lugar a su formación y en ello reconocerse como investigadores.

## Algunas consideraciones finales

A lo largo del trabajo hemos visibilizado el proceso de crecimiento que atravesó un campo disciplinar como el de las Ciencias de la Educación en una región desfavorecida históricamente con cierto crecimiento paulatino en sus condiciones de investigación.

En el contexto actual, la mayoría de los investigadores entrevistados se encuentran insertos en cátedras, o bien transitando una beca posdoctoral y son quienes formarán a los nuevos que se inician en el oficio, si bien con su impronta, pero resguardando el legado disciplinar.

Los investigadores que han formado a los doctores recientes se encuentran en proceso de jubilación, sin embargo, han dejado formados a sus becarios asumidos en su autoridad (Mancovsky, 2015) dentro de las líneas disciplinares que han constituido. En este sentido, quienes offician de directores de becas y directores de tesis se comprometen fuertemente en el vínculo formativo, vínculo que, en la mayoría de los casos, inició previamente con una beca de pregrado o adscripción. Dichas instancias offician de espacios formativos que posibilitan conocer al director y al becario, conocer la línea disciplinar, el equipo, el proyecto de investigación y trazar un futuro objeto de investigación.

De este modo se avizora cierta institucionalización de la investigación a través de una nueva generación de investigadores que, en el paso por las becas se ha formado en las lógicas de investigación y han aprendido el oficio. Dichos sujetos han elegido a la investigación como un modo de vida, y es en esta elección en la que reconocen a la investigación como una profesión.

Al respecto Gorostiaga, Palamidessi, Suasnábar e Isola (2018) afirman que existen marcadas insuficiencias en la base profesional y en la diferenciación e institucionalización de especialidades y disciplinas educativas, rasgos que ponen de manifiesto la debilidad de la profesión académica en el campo de producción de conocimiento en educación en la Argentina. En este sentido, la nueva generación de doctores que laboran en el campo educativo de modo instituyente suma a la tradición docente, la investigativa.

Durante los procesos de formación doctoral, los tesisistas valoran la bondad del director en términos de la libertad que les otorgaron, pero resguardando el compromiso de la lectura, la devolución de los avances y el pensamiento conjunto. Asimismo, se aprecia gratamente el acompañamiento en las decisiones en la “gestión” de la carrera en investigación, en función de lecturas del contexto macro y micro político de la ciencia y en la posibilidad de aproximarlos a vínculos con otros equipos de investigación e investigadores.

Respecto a la escritura de la tesis, el principal rol mediador se expresa en la figura de los directores, pero aparecen otros actores solapados: los otros becarios con quienes se está en condiciones de igualdad, en las mismas instancias formativas, con los mismos temores dudas y certezas más allá de los objetos disciplinares que indagan. En este sentido, los “otros becarios” constituyen el continente y sostén cotidiano, se entran en el rasgo identitario de un colectivo en formación. Así, los doctores se refugian en el movimiento oscilante con uno mismo, con los otros becarios y con el director.

Por otra parte, el camino transitado durante el doctorado y la defensa de tesis, configuran el pasaje de “tradición a traición” (Mancovsky, 2021) en el que el tesisista se des-subjetiva (Souto, 2016) y se autoriza a construir sus pensamientos sin recurrir al director. Asimismo, la defensa marca el reconocimiento y el aval de la comunidad ante el proceso realizado, lo que posibilita a uno mismo “descubrirse” potente para lo que hace, reconocer su voz en la tesis, imprimir su propia impronta, dar valor y resignificar la experiencia, conocerse y vincularse con el conocimiento y el saber desde otro lugar.

Dicho hallazgo abre un nuevo interrogante acerca de los procesos formativos que acontecen en la formación posdoctoral e ingreso a carrera de investigador de CONICET, dado que el sistema científico exige la presencia de un director que acompañe el proceso. En este sentido cabe preguntarse para futuros trabajos ¿cómo se reconfigura el acompañamiento de un director a un becario doctoral- becario posdoctoral- investigador asistente?

Por otra parte, el aumento de becas posibilitó la formación de jóvenes doctores, quienes transitaron una carrera doctoral de modo sistemático y con compromiso explícitos, lo que constituyó en el aumento de masa crítica dentro del instituto de investigaciones en educación.

Dicho aspecto se dio gracias a la formación de los doctores que han realizado su carrera doctoral en otras provincias con y sin beca, lo que redundó en la constitución de un cuadro de investigadores que han podido sostener y fundamentar la propuesta de creación de un doctorado en la región, carrera que favorecerá la formación de becarios y docentes que deseen indagar en las problemáticas educativas, y lo que proyectará futuras líneas de investigación vacantes en la región.

A nivel regional, las cifras estadísticas muestran que aún falta consolidar las condiciones los ingresos, los cupos a becas, los centros e institutos de investigación. En función de ello, se han promovido políticas de ingreso a carreras de investigador con convocatorias cerradas por provincias que integran las regiones relegadas dentro del país (NOA, NEA, PATAGONIA), aspecto que se pretende indagar en futuros trabajos, como así también restan aun ver los efectos de las nuevas carreras de posgrado y la creación de recientes universidades (2007 Universidad Nacional del Chaco Austral, 2015 Universidad Nacional del Alto Uruguay).

Los resultados advierten también cierta preocupación en las políticas promovidas por las universidades en pos de favorecer las condiciones laborales de los docentes-investigadores: mayores dedicaciones, categorizaciones de docentes investigadores más periódicas, el fortalecimiento del sistema formativo de las becas de investigación que se promueven desde las secretarías de Ciencia y Técnica.

Desde un plano macro, se torna necesario establecer posibles articulaciones entre el Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, CONICET y las universidades, dado que los becarios, recientes doctores, se encuentran en un constante "pivot" entre dichos sistemas, ya sean porque son becarios (CONICET-AGENCIA) y docentes de la universidad, o bien porque realizan sus recorridos con becas de iniciación a la investigación financiadas por la universidad y luego concursan las becas de finalización de CONICET.

La revisión de las condiciones antes reseñadas, posibilitaría mejorar de modo estructural las trayectorias de los investigadores y favorecer procesos de acompañamiento a la formación doctoral en el marco un escenario prolifero para el oficio investigativo.

Se considera que este trabajo aporta elementos para comprender las trayectorias de formación en investigación a la luz de una trama compleja y situada, que deviene de una historia institucional inserta en políticas cambiantes, signadas por las condiciones materiales y contextuales, es en esa trama de modo singular en la que acontecen los procesos formativos de los doctores que laboran en el campo educativo. Asimismo, el estudio contribuye al análisis del proceso de crecimiento del campo disciplinar de las Ciencias de Educación en otras regiones similares a las de la región NEA, en el marco de las últimas políticas científicas que tienden a la federalización.

## Referencias bibliográficas.

Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal Ediciones.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 53-81

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)(2021). *Informe final Comisión Disciplinar Educación*. Serie de estudios disciplinares Redes Educación.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (2022). Estudios de Trayectorias de Investigadoras e Investigadores del CONICET 1985- 2020. Cuaderno de trabajo N° 1 Evolución de la dotación entre 1985 y 2020. Serie Estudios especiales, CONICET.

Emiliozzi, S. y Unzué, M. (2015). La política de formación de recursos humanos altamente calificados en la Argentina reciente. En S. Lago Martínez y N. H. Correa (Eds.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. Editorial Teseo. [http://esic.sociales.uba.ar/media/Desafíos\\_y\\_dilemas\\_de\\_la\\_Universidad.pdf](http://esic.sociales.uba.ar/media/Desafíos_y_dilemas_de_la_Universidad.pdf)

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Serie Los Documentos 6. Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Fiorucci, P. (2022). Doctorarse en Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata (2002 - 2018). Dinámicas políticas, instituciones y trayectorias doctorales. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata

Flores, M. (2021). Formación para la investigación. Sus dimensiones epistemológicas y pedagógicas en los territorios de la formación disciplinar en Biología y en Ciencias de la Educación. (Tesis de doctorado). Facultad de Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Flores, M. y Bar. A. (En prensa). La formación para investigación en Ciencias de la Educación. Las adscripciones y becas como espacios formativos. *Revista de Educação PUC-Campinas*.

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

González, G. (2017). Federalización de la ciencia y la tecnología en Argentina. Una revisión de iniciativas de territorialización y planificación regional (1996-2007). *Revista de Estudios Regionales*, 108, 193-225

Gorostiaga, J; Palamidessi, M; Suasnábar, C e Isola, N. (2018) (Coords.). *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*. Aique

Gummelsson, E. (2000). *Cualitative methods in management research*. Sage Publications.

Hartley, J. (1994). Case studies in organizational research. En Casell, C. y Symon, G. (Eds.). (1994). *Cualitative methods in organizational research*. Sage Publications.

Jeppesen, C., Goldberg, M., Szpeiner, A. y Rodríguez Gauna, M. C. (2015). Estrategias, instrumentos y resultados de la política pública de RRHH en los últimos diez años. *Revista Sociedad*, 34, pp. 68-84. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/23-MARZO-REVISTA-SOCIALES.pdf>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Mancovsky, M. (2022). La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico? *Revista de Educação PUC-Campinas*, (27), 1-12. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6517>

Mancovsky, V. (2015). La formación para la investigación en programas doctorales. En Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G., *La Formación para la investigación en el posgrado* (115-132). Noveduc.

Mancovsky, V. (2021) *Pedagogía de la Formación Doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son “los otros” en la elaboración de una tesis? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*.3(1), 105-114.

Mayring, P. (2007). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2), pp. 1-11.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador* (3a.reimpresión. Laertes.

Moreno Bayardo, M.G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, (1),520-540

Niembro, A. (2020). ¿Federalización de la ciencia y tecnología en Argentina? La carrera del investigador de CONICET (2010-2019). *Ciencia, Docencia y Tecnología*; 31 (60), 1-33

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Tomo II. Técnicas de análisis de datos. La Muralla S. A.

Sánchez Puentes, R. (1989). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. Plaza y Valdez

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.

Stake R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Unzué, M y Rovelli, L. (2017). Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina. *Benemérita*: 11, 42; 241-261.

Unzué, M y Rovelli, L. b. (2017) Las políticas científicas recientes en las universidades. *Política universitaria*, (4) 14-23.

Unzué, M. (2015). Nuevas políticas públicas de formación de doctores en Argentina. *Revista Sociedad*, 34, pp. 12-34. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/23-MARZO-REVISTA-SOCIALES.pdf>

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2017). Las políticas públicas de ciencia y tecnología en Argentina: Un balance del período 2003-2015. *Temas y Debates*, 21(33), pp. 13-33. <https://temasydebates.unr.edu.ar/index.php/tyd/article/view/353/216>

Yin, R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage Publications.

**Fecha de recepción:** 8-8-2023

**Fecha de aceptación:** 24-11-2023