



Revista de Educación



Año 17, Número 38, Abril-Julio 2026, ISSN 1853-1318, ISSN 1853-1326 (en línea)

Producción académico-científica

Formación de posgrado en docentes Licenciados en Nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza. Expansión sistémica del nivel y marcas biográficas en el despliegue de la profesión académica

Postgraduate Training for Nutrition Graduates from the National University of La Matanza. Systemic Expansion of Academic Standards and Biographical Trajectories in the Development of the Academic Profession

Formação de pós-graduação para professores licenciados em Nutrição pela Universidade Nacional de La Matanza. Expansão sistêmica do nível e marcas biográficas no desenvolvimento da carreira acadêmica

Claudia Becerra Gutierrez
<https://orcid.org/0009-0002-1167-8223>

Jonathan Aguirre
<https://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la expansión del posgrado y su incidencia en la profesión académica, considerando las normativas vigentes y las trayectorias formativas de docentes licenciados en nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza. En una instancia inicial se examinan las normativas y documentos oficiales que regulan el nivel de posgrado y, posteriormente, desde un enfoque biográfico narrativo, se recuperan los relatos de los docentes para comprender los sentidos que atribuyen a su experiencia formativa en el nivel posgradual.

Palabras claves: educación superior; formación de posgrado; profesión académica; Licenciatura en Nutrición

Abstract

The aim of this article is to analyze the expansion of graduate education and its impact on the academic profession, considering current regulations and the educational trajectories of nutrition faculty at the National University of La Matanza. Initially, the study examines the regulations and official documents governing the graduate level. Subsequently, adopting a biographical-narrative approach, it recovers the teachers' accounts in order to understand the meanings they attribute to their postgraduate training experiences.

Keywords: Higher Education; Postgraduate Training; Academic Profession; Bachelor's degree in Nutrition

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a expansão da pós-graduação e seu impacto na profissão acadêmica, levando em consideração as normas vigentes e as trajetórias formativas de professores licenciados em nutrição pela Universidade Nacional de La Matanza. Inicialmente, examinam-se as normas e documentos oficiais que regulamentam o nível de pós-graduação e, posteriormente, a partir de uma abordagem biográfica narrativa, recuperam-se os relatos dos professores para compreender os significados que atribuem à sua experiência formativa no nível de pós-graduação.

Palavras-chave: educação superior; formação de pós-graduação; profissão acadêmica; Licenciatura em Nutrição

Fecha de recepción: 2026-02-16
Fecha de evaluación: 2026-03-18
Fecha de evaluación: 2026-04-21
Fecha de aceptación: 2026-05-27

Introducción

El siguiente artículo¹ forma parte de un trabajo de investigación², en curso. Tiene como objetivo analizar la expansión de la formación de posgrado en general, y las áreas de ciencias de la salud y ciencias humanas en particular; así como su incidencia en la profesión académica a partir del análisis de las normativas y documentos oficiales en diálogo con las narrativas de docentes, licenciados en nutrición, de la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM). El análisis de posgrados en ciencias de la salud y en ciencias humanas se vincula directamente con los trayectos formativos disponibles y accesibles para los docentes licenciados en nutrición.

En las últimas décadas la expansión del nivel de posgrado puede atribuirse al avance científico y tecnológico que demandan nuevos conocimientos y una formación continua para dar respuesta a las necesidades sociales, a la mayor especialización dentro de las profesiones y a la creciente competencia en los mercados laborales. (Aguirre et al., 2025a; Aguirre et al., 2025b). Otro factor de crecimiento han sido las políticas académicas, para las instituciones universitarias, en las cuales comenzó a valorarse la credencial de posgrado como requisito para el ingreso, permanencia y promoción de los cargos; como así también para el avance en la carrera de investigador o investigadora. A partir de la década del 90, las credenciales otorgadas por el posgrado, se constituyeron en un capital simbólico valorado tanto como requisito excluyente para el acceso a determinadas posiciones, como así también en un elemento distintivo en la Educación Superior. Esto colocó a las instituciones de educación superior en un doble rol como productoras y consumidoras de posgrados. (Araujo & Walker, 2020).

Según Brunner, J. la profesión académica, la cual constituye un aspecto fundamental de la Educación Superior, está conformada por personas que trabajan, con un conocimiento avanzado, en las universidades. Son actores fundamentales que desarrollan actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión. Cuentan con una amplia educación en las disciplinas y especialidades que enseñan e investigan y habitualmente se encuentran certificados por el grado de doctor o alguna otra credencial de posgrado. La profesión académica cuenta con una carrera que se encuentra jerárquicamente organizada y regulada en base al reconocimiento de méritos y resultados evaluados por pares, donde la posesión de títulos de posgrado constituye un factor determinante para el desarrollo de la misma. (Marquina, 2021; Nosiglia et al., 2021; Foutel, 2024).

Por otra parte existen “huellas” o marcas biográficas, relacionadas con la formación de posgrado de los docentes universitarios que constituyen elementos que permiten interpretar las acciones presentes y futuras de los sujetos. Son las marcas que surgen de una trayectoria vital y profesional que definen nuestro ser y el lugar que ocupamos en el mundo. Las elecciones de posgrado, que realizan los docentes, dependerán en

gran medida, de las propias marcas o “huellas” que traigan. Somos seres históricos, territoriales y sociales y desde allí se recuperan estas marcas vitales que permiten comprender las trayectorias profesionales y vitales de los docentes. Comprender las razones que impulsan a los docentes universitarios a realizar estudios de posgrado exige una mirada que no se limite únicamente a los aspectos formales del sistema educativo, sino que contemple sus trayectorias, atravesadas por marcas personales, institucionales y profesionales. (Porta et al., 2025).

En el marco del estudio las elecciones de formación de posgrado pueden ser comprendidas como decisiones situadas, en tanto no responden únicamente a elecciones individuales o racionales. Estas decisiones combinan dimensiones externas, como los incentivos institucionales, desarrollo de la carrera académica, demanda del mercado, entre otros; y motivos internos, como la búsqueda de actualización, el interés disciplinar o el deseo de transformación personal. Las narrativas permiten acercarnos e interpretar las elecciones de los docentes a partir de las marcas biográficas que han definido su propio ser y su incidencia en el devenir posgradual. (Aguirre et al., 2024).

El sentido que los docentes le otorgan a sus decisiones permite comprender que las elecciones formativas no responden únicamente a exigencias externas o internas ni a una planificación lineal, sino que van más allá, articulando con la historia personal, el contexto profesional y las condiciones del entorno; condicionando el inicio de un trayecto pero también su forma, dirección e intensidad. (Lozano et al., 2022).

A través de sus relatos, los sujetos reconstruyen el sentido de sus elecciones desde coordenadas institucionales, académicas, curriculares y también individuales otorgando significado a su devenir formativo. (Aguirre & Porta, 2021; Aguirre et al., 2024).

La formación de posgrado remite a los procesos de transformación continua, resignificación y proyección que los sujetos experimentan a lo largo de su recorrido de formación posgradual. En este sentido, no se trata simplemente de describir una secuencia de títulos o certificaciones obtenidas, sino de comprender cómo esa formación se inscribe en una trayectoria situada, dinámica y en permanente construcción. En este marco, la formación de posgrado se convierte en un proceso abierto y en constante resignificación, atravesada por condiciones institucionales, contextos disciplinares, políticas educativas y, sobre todo, por las vivencias y sentidos subjetivos de quienes la transitan. (Aguirre et al., 2024).

Como señala Lozano et al., al estudiar las trayectorias de los docentes universitarios se procura comprender cómo los sujetos han llegado a ocupar un espacio determinado en un momento específico y qué significado le atribuyen a ese recorrido. (Lozano et al., 2022).

El enfoque biográfico-narrativo constituye una perspectiva teórica que se basa en

las experiencias de los sujetos, sus relatos y la construcción de sentido que realizan sobre su propia trayectoria. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales. (Bolívar & Porta, 2010).

En este sentido, desde una perspectiva biográfico-narrativa, estas elecciones no se presentan como decisiones racionales o aisladas, sino como parte de un relato que capta la riqueza y los matices de los significados en los asuntos humanos — motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos— que no pueden ser expresados en definiciones abstractas. Estas narrativas resignifican experiencias pasadas e imaginan escenarios futuros (Bolívar, 2002).

Analizar este devenir, desde las voces de los propios docentes, permite visibilizar las implicancias vitales y profesionales que la formación ha tenido en su trayectoria, así como comprender los múltiples modos en que dicha formación incide en su presente académico. En el caso de los docentes de la Licenciatura en Nutrición de la UNLaM, este enfoque permite conocer las elecciones y experiencias que marcaron sus decisiones de formación de posgrado, así como las implicancias que esas decisiones han tenido en su profesión académica. De este modo, el enfoque biográfico-narrativo se constituye no sólo como una estrategia metodológica, sino también como perspectiva teórica que permite comprender el desarrollo profesional desde la subjetividad y la voz de quienes lo transitan.

Aspectos metodológicos

La investigación, de la cual forma parte el artículo, se enmarca en un abordaje cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo. Si bien el enfoque principal del estudio prioriza esta línea, en un primer momento se basó en el análisis documental y normativo donde se realizó el relevamiento y análisis de datos secundarios, marcos normativos y documentos institucionales vinculados con la educación superior, particularizando con la formación de posgrado en la Argentina. Las fuentes utilizadas para dicho análisis incluyeron los informes del 2023 y 2025 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) articulados con datos provenientes de los anuarios estadísticos de la actual Subsecretaría de Políticas Universitarias (SsPU). En el presente trabajo se realizó un análisis más exhaustivo de los posgrados relacionados con las Ciencias de la Salud³ y las Ciencias Humanas⁴ dado que constituyen opciones de formación disponibles para los docentes universitarios, licenciados en nutrición, cuya formación y práctica profesional se enmarca en estas disciplinas.

En un segundo momento se realizaron entrevistas a docentes, licenciados en nutrición, a partir de un guión diseñado para indagar en los aspectos que conforman la condición biográfica de la profesión académica y se empleó, para su análisis, la perspectiva biográfico-narrativa ya que la misma permite poner en diálogo el marco

normativo e institucional con las experiencias formativas narradas por los propios protagonistas, en el contexto del posgrado argentino. Se reconstruyeron las trayectorias formativas de posgrado desde una mirada integral y se exploraron las experiencias vividas durante ese recorrido educativo, las elecciones que las guiaron y los sentidos y significados que los docentes atribuyeron a su formación, así como los desafíos y oportunidades que surgieron en el transcurso de las trayectorias. (Aguirre et al., 2024). La perspectiva narrativa permite acceder a la complejidad de los procesos formativos, a partir de las voces y narrativas de los propios protagonistas. (Aguirre & Porta, 2021; Aguirre et al., 2024).

Para la realización de las entrevistas los participantes fueron contactados por correo electrónico donde se les informó el objetivo del estudio y la modalidad de participación. Se les ofreció la posibilidad de elegir entre realizar la entrevista de manera presencial o virtual. Cada retazo narrativo será referenciado mediante la asignación de un código alfanumérico.

Todos/as ellos/as han dado su expreso consentimiento para la publicación de su testimonio; elemento indispensable en el proceso de validación del instrumento en investigaciones biográfico-narrativas.

Cabe mencionar que aquí solo compartiremos datos generales del relevamiento.

Hallazgos

Desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década del 80 la educación superior se organizaba bajo el modelo de “estado planificador”. La transición hacia una sociedad moderna se pudo observar en las universidades que otorgaron una gran trascendencia a la investigación y a los posgrados de perfil profesionalista. En América Latina se redefine el papel del Estado en el financiamiento del nivel superior y como consecuencia se crean nuevas instituciones públicas y privadas, se origina la venta de servicios para contrarrestar las reducciones del financiamiento estatal, surgen los títulos intermedios para poder insertarse rápidamente en el mercado laboral y crece la oferta de posgrados con perfil profesionalista en detrimento de los científico-académicos. Se instala la “cultura de la calidad” donde se comienzan a evaluar las prácticas de las instituciones y de los académicos. (Aguilar et al., 2016).

En Argentina, el desarrollo del posgrado, inició su expansión en la década del 80, a excepción de las carreras vinculadas con las ciencias básicas y biomédicas que ya contaban con un desarrollo previo en carreras de doctorado vinculadas a grupos de investigación con proyección internacional y especializaciones relacionadas con la práctica profesional. El crecimiento y la diversidad del nivel de posgrado se aceleró a partir de mediados de la década del noventa y originó la necesidad de implementar criterios que permitan establecer lineamientos para la creación, funcionamiento

y validación de los posgrados. (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2023).

En este escenario de expansión se inician acciones promovidas desde el gobierno orientadas a regular este nivel cuaternario en crecimiento. Se crea, entonces, el Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) a través del Decreto N° 1967 del 9 de octubre de 1985, durante el gobierno de Raúl Ricardo Alfonsín. Fue el primer intento de evaluación donde podían adherirse libremente las universidades nacionales en uso de su autonomía. El SICUN tuvo como objetivo organizar el nivel cuaternario perfeccionando los posgrados ya existentes e implementando nuevos programas en áreas críticas para el desarrollo del país. Implementó planes de investigación, considerando las necesidades nacionales y regionales aprovechando el cuerpo académico de las instituciones integrantes del sistema. Se estableció un sistema de becas para estudiantes, promoviendo la igualdad de oportunidades, asumiendo el compromiso de investigar, enseñar o trabajar en áreas de producción nacional, una vez finalizados los estudios. (Presidencia de la Nación, 23 de Octubre de 1985). Pero el SICUN no logró su objetivo inicial, sino que se trató de un esfuerzo aislado y los posgrados siguieron creciendo de forma no reglamentada. (Marquis et al., 1998).

El 10 de enero de 1994 se suscribe la Carta Acuerdo N°P233-0-AR entre la República Argentina y el Banco Mundial. Se crea el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) donde el Banco Mundial administraría los fondos para su financiamiento con la coordinación del Ministerio de Cultura y Educación. (Solanas, 2009). El PRES se desarrolló en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio Educación y planteaba como objetivos la diferenciación de instituciones, a través de la creación de universidades privadas, otorgamiento de incentivos para que las instituciones públicas generen recursos propios, entre ellos el financiamiento al desempeño y aranceles, y la incorporación de políticas que generen mayor equidad, entre otros. (Araujo & Walker, 2020).

El PRES implementó varios programas, entre los cuales se encontraba el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA) que incluía instrumentos para el fortalecimiento de los Posgrados. Entre los requisitos que se exigían, para poder acceder al financiamiento del FOMECA, era la acreditación de los posgrados. Por tal motivo, en 1995 por Resolución MCyE N°3223, 06-12-1994, se crea la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) que realizó la primera evaluación, acreditación y calificación de los posgrados. Fue un proceso voluntario que consiguió elaborar el primer listado de 176 maestrías y doctorados acreditados en el país. (Gordon, 2004; Marquis et al., 1998). Esta convocatoria no incluyó a las especializaciones ya que lo que se buscaba era información para otorgar becas de perfeccionamiento docente y formación de investigadores en base a los criterios de calidad dentro del contexto del FOMECA. La CAP llevó a cabo las evaluaciones a través del método de

pares académicos para establecer la calidad de los posgrados. Estaba integrada por nueve miembros: cinco propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), tres propuestos por el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas (CRUP) y uno designado por el Ministerio. (Solanas, 2009; Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

La oferta de posgrados continuaba en ascenso resultando un aspecto positivo ya que se iba acrecentando el nivel cuaternario lo que conlleva a la profundización de conocimiento, modernización y reformas en determinadas áreas académicas; pero al mismo tiempo crecía la preocupación por la calidad de esta nueva oferta. Por ello surge la necesidad de contar con organismos que acrediten y evalúen este nivel de formación. (Solanas, 2009).

En agosto de 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior (LES), la cual reconoce tres tipos de posgrado: especialización, maestría y doctorado. Establece que la formación de posgrado se realizará, de forma exclusiva, en instituciones universitarias, centros de investigación e institutos de formación superior de reconocido nivel jerárquico, a excepción de las maestrías y doctorados que sólo pueden llevarse a cabo en las universidades. La Resolución Ministerial (RM) N° 160/11 define cada uno de esos tipos de posgrado e identifica dos tipos de maestría: maestría académica y maestría profesional. Luego fue complementada, en 2015, por la RM N°2385/15 que incorpora algunas precisiones sobre carreras interinstitucionales. En 2017 la RM N°2641/17 establece precisiones sobre la educación a distancia y en 2019, la RM N°2643/19 establece estándares específicos para la acreditación de especializaciones médicas, bioquímicas, farmacéuticas y odontológicas. (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2023).

La LES también establece que las carreras de posgrados, especializaciones, maestrías y doctorados deben estar acreditadas por la CONEAU, organismo que reemplaza a la CAP, con el objetivo de garantizar condiciones mínimas que permitan un grado de uniformidad en la estructuración y desarrollo de los posgrados. (Araujo & Walker, 2020).

La CONEAU, creada en el marco de la LES, comienza a funcionar en 1996 con el objetivo de asegurar y mejorar la calidad de las carreras de grado y posgrado e instituciones del sistema universitario a través de procesos de evaluación y acreditación de la calidad. (Presidencia de la Nación, 26 de febrero de 1996; Aguilar et al., 2016). Tiene como funciones realizar evaluaciones externas, recomendar acreditación de proyectos institucionales, acreditar las carreras consideradas de interés público y todas las carreras de posgrado. La acreditación de los posgrados se realiza a partir de criterios establecidos por el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades (CU) lo cual otorga validez nacional y reconocimiento oficial de las titulaciones. Está integrada por doce miembros designados por el Poder Ejecutivo

Nacional propuestos por los siguientes organismos: tres por el CIN, uno por el CRUP, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por la Cámara de Diputados, tres por el Senado y uno por el Ministerio de Cultura y Educación. La duración del cargo es de cuatro años con sistema de renovación parcial y deben ser personalidades de reconocida trayectoria académica y científica. (Solanas, 2009).

Con el compromiso de asegurar la calidad de la propuesta educativa, se expresa que los estándares y criterios que se proponen deberán aplicarse en un marco amplio y flexible que posibilite la consideración de las diferencias regionales, institucionales, disciplinares y profesionales y ser considerados como estándares mínimos que se emplearán respetando los principios de autonomía y libertad de enseñanza y las características propias de cada modalidad de enseñanza. Actualmente la resolución que rige para los procesos de acreditación de carreras de posgrado es la 2600/2023. La resolución normatiza los siguientes aspectos de las carreras de Posgrado:

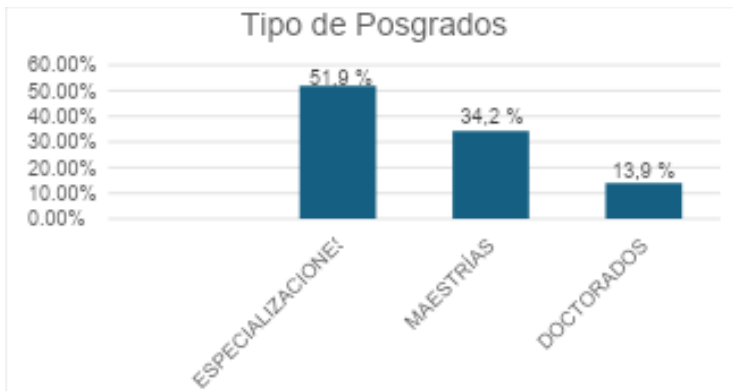
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE CRITERIOS que incluye: TIPOS DE CARRERA (Especialización, Maestría académica o Maestría profesional, Doctorado), TITULACIONES, ESTRUCTURAS CURRICULARES Y CARGAS HORARIAS (Estructura del Plan de Estudio: Estructurado, Semiestructurado, Personalizado; Modalidad: Carreras presenciales, Carreras a distancia; Organización: Carreras Institucionales, Carreras Interinstitucionales; Cargas horarias). (Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

Actualmente existe una gran diversidad en el nivel de posgrado en lo que se refiere a orientaciones, estructuras curriculares, condiciones de ingreso y financiamiento. En la región latinoamericana predominan las maestrías y doctorados académicos con posterior incorporación de la orientación profesional. Con respecto a la estructura curricular predominan los formatos escolarizados con planificación académica estandarizada y poca flexibilidad para el estudiante. Las formas de financiamiento también varían según la región. En el caso de los posgrados las condiciones de acceso, en algunos países, establecen como requisito poseer algún master o título similar mientras que en países como Argentina el acceso al doctorado puede ser directo con título de grado. (Araujo & Walker, 2020).

Existen en Argentina, 4057 carreras de posgrados con acreditación vigente para el año 2025, de las cuales el 51,9% (2106) corresponden a Especializaciones, 34,2% (1389) a Maestrías y el 13,9% (562) a Doctorados (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1

Posgrados Acreditados en Argentina (2025)

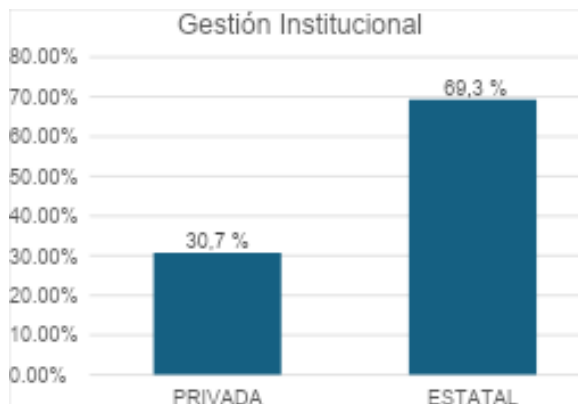


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Con respecto al sector de gestión institucional el 30,7% (1246) son de gestión privada y el 69,3% (2811) corresponden a gestión estatal (Ver Gráfico 2).

Gráfico 2

Distribución según Gestión Institucional

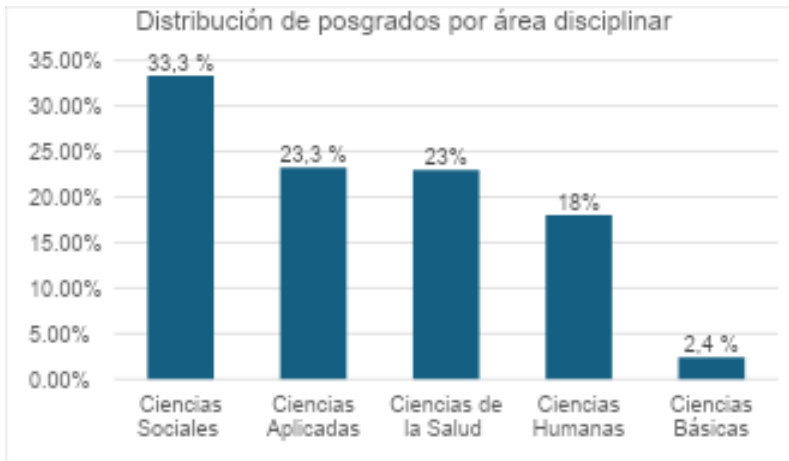


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Del total de carreras de posgrado el 33,3% (1351) pertenecen al área de las Ciencias Sociales, 23,3% (947) a las Ciencias Aplicadas, 23% (931) a las Ciencias de la Salud, 18% (729) a las Ciencias Humanas y 2,4% (99) a las Ciencias Básicas (Ver Gráfico 3).

Gráfico 3

Distribución según área disciplinar

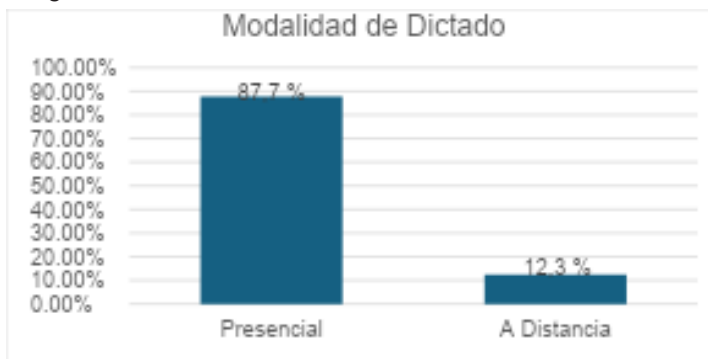


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según la modalidad de Dictado el 87,7% (3558) son de modalidad presencial y el 12,3% (422) modalidad a distancia (Ver Gráfico 4).

Gráfico 4

Distribución según modalidad de dictado



Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según el tipo de Organización el 97% (3935) son de origen Institucional y el 3% restante (122) Interinstitucional (Ver Gráfico 5). (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2025).

Gráfico 5

Distribución según Tipo de Organización

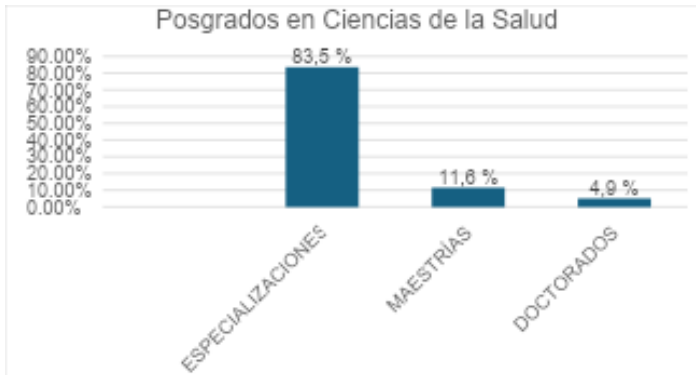


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según datos de la CONEAU, en lo que se refiere a los posgrados acreditados de **Ciencias de la Salud** (931) el 83,5% corresponde a Especializaciones, 11,6% Maestrías y 4,9% doctorados (Ver Gráfico 6).

Gráfico 6

Posgrados Acreditados en Ciencias de la Salud

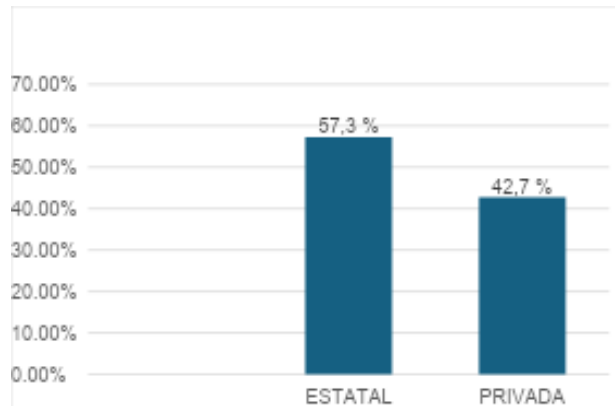


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según el sector de gestión el 57,3% pertenece al sector estatal y el 42,7% es de gestión privada. (Ver Gráfico 7).

Gráfico 7

Posgrados en **Ciencias de la Salud** según Sector de Gestión

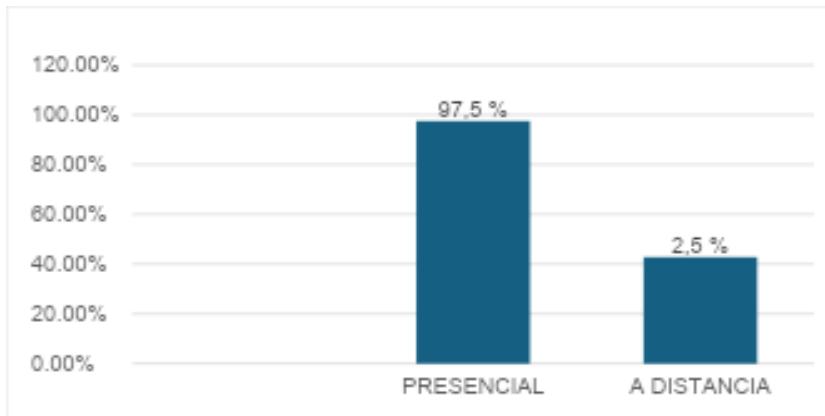


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

El 97,5% de la modalidad de dictado se desarrolla en forma presencial y el 2,5% a distancia (Ver Gráfico 8).

Gráfico 8

Posgrados en **Ciencias de la Salud** según Modalidad de Dictado



Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

En el tipo de organización predominan los posgrados institucionales, con el 99,5%, sobre los Interinstitucionales (0,5%) (Ver Gráfico 9).

Gráfico 9

Posgrados en **Ciencias de la Salud** según Tipo de Organización.

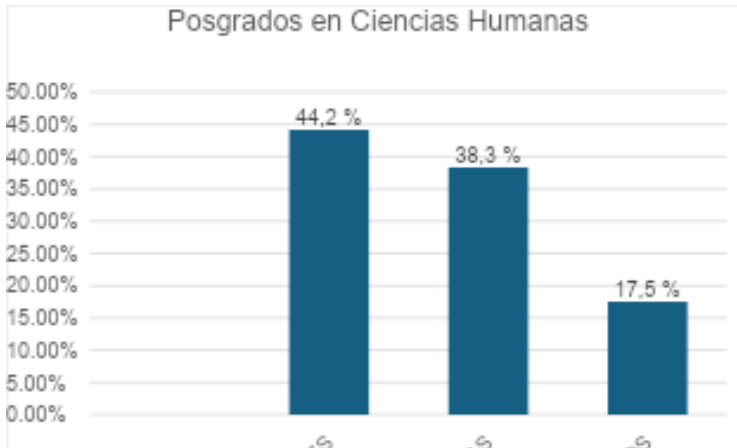


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

En el caso de las **Ciencias Humanas** (729), según tipo de posgrado, el 44,2% está representado por las Especializaciones, 38,3% son Maestrías y el 17,5% corresponde a Doctorados (Ver Gráfico 10).

Gráfico 10

Posgrados Acreditados en **Ciencias Humanas**

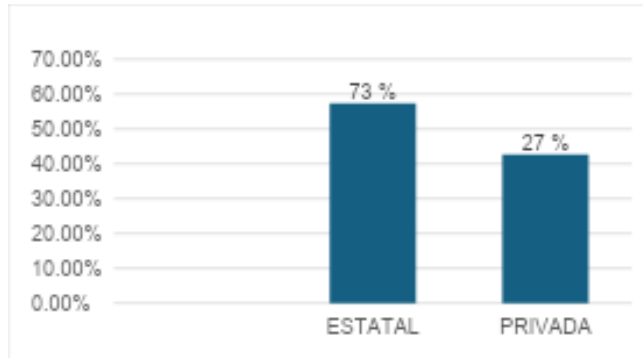


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según el sector de gestión el 73% se desarrollan en el ámbito estatal mientras que el 27% son de gestión privada (Ver Gráfico 11).

Gráfico 11

Posgrados en **Ciencias Humanas** según Sector de Gestión

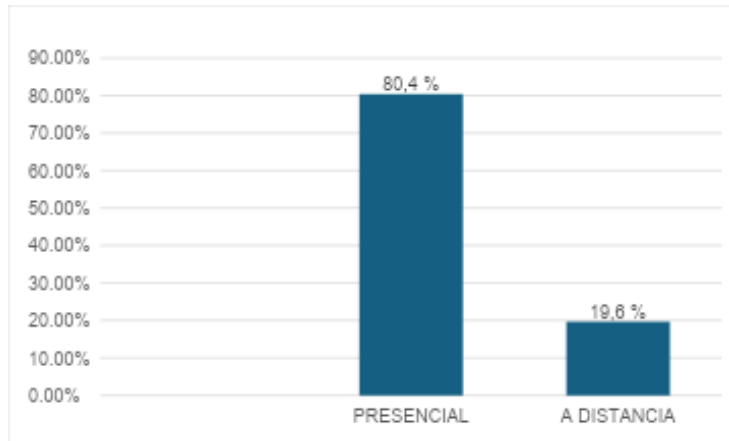


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

En la modalidad de dictado predomina la forma presencial con un 80,4% sobre la modalidad a distancia con 19,6% (Ver Gráfico 12).

Gráfico 12

Posgrados en **Ciencias Humanas** según Modalidad de Dictado



Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

Según el tipo de organización los posgrados Institucionales prevalecen sobre los Interinstitucionales con un 97,4% y 2,6% respectivamente (Ver Gráfico 13). (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2025)

Gráfico 13

Posgrados en **Ciencias Humanas** según Tipo de Organización

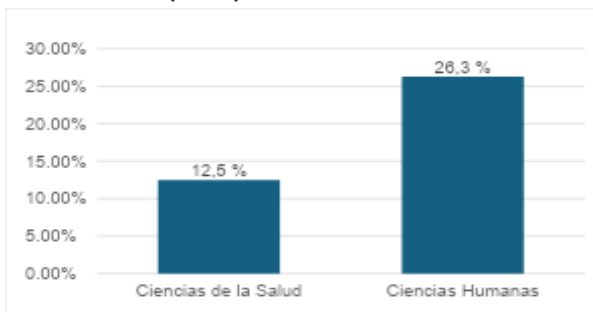


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales CONEAU (2025).

En la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM), según datos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la oferta de posgrados en Ciencias de la Salud se origina a partir del año 2018 mientras que los posgrados en Ciencias Humanas ya se ofertaban previamente. Para el año 2023 la oferta de posgrados en Ciencias de la Salud y Ciencias Humanas era de 12,5% y 26,3% del total de ofertas de todos los niveles respectivamente (Ver Gráfico 14). (Secretaría de Políticas Universitarias, 2025). (Secretaría de Políticas Universitarias, 2025)

Gráfico 14

Oferta de Posgrados **UNLaM (2023)**

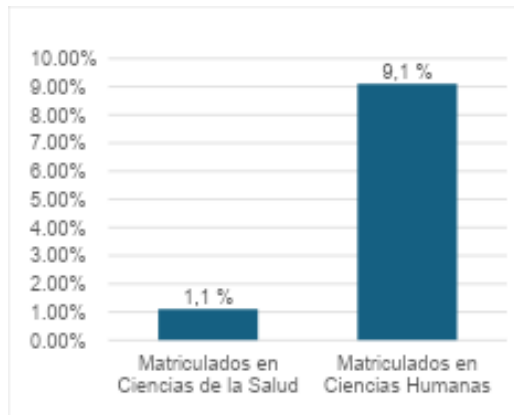


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales del Anuario de SPU de 2023

Para el mismo año el número de matriculados en ambos posgrados era de 1,1% para Ciencias de la Salud y 9,1% para Ciencias Humanas, respecto del total de estudiantes matriculados de posgrado, cifra inferior a la ofertada (Ver Gráfico 15). (Secretaría de Políticas Universitarias, 2025).

Gráfico 15

Matriculados en Posgrados UNLaM (2023)

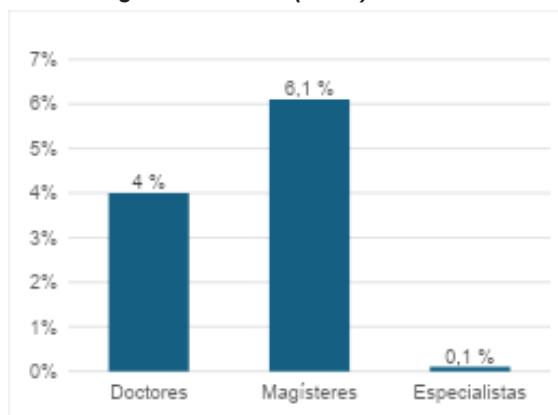


Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales del Anuario de SPU de 2023

Con respecto al plantel docente, con título de posgrado, la UNLaM contaba, para el año 2023 según datos de la SPU, con 154 (4%) doctores, 231 (6,1%) magísteres y 5 (0,1%) especialistas, sin discriminar la rama a la cual pertenece cada una de las titulaciones ni la disciplina a la cual pertenece cada docente (Ver Gráfico 16). (Secretaría de Políticas Universitarias, 2025).

Gráfico 16

Docentes con título de Posgrado UNLaM (2023)



Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales del Anuario de SPU de 2023

Actualmente, la oferta de posgrados acreditados, de la UNLaM, incluye diversas propuestas a las que pueden acceder los Licenciados en Nutrición. Entre ellas se encuentran: *el Doctorado en Ciencias de la Salud, la Maestría en Salud Pública, la Maestría en Gestión de la Educación Superior, la Especialización en Docencia de la Educación Superior y la Especialización en Ciencias de Datos (Ver Tabla 1).* (Universidad Nacional de la Matanza, 2025).

Tabla 1

Oferta de Posgrados UNLaM (2025)

OFERTA DE POSGRADOS
<i>Doctorado en Ciencias de la Salud</i>
<i>Maestría en Salud Pública</i>
<i>Maestría en Gestión de la Educación Superior</i>
<i>Especialización en Docencia de la Educación Superior</i>
<i>Especialización en Ciencias de Datos</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos oficiales Escuela de Posgrado UNLaM

Hasta aquí algunos de los datos y normativa del sistema de posgrado argentino en general y de la UNLaM en particular.

En lo que sigue recuperamos alguno de los relatos, que emergieron durante las entrevistas, donde se evidencian aspectos relacionados con la vida familiar, los hijos, el acompañamiento, el pluriempleo y condiciones socioeconómicas que condicionan y atraviesan la formación de posgrado de los académicos licenciados en nutrición de la UNLaM. Cada una de las narrativas, que se presentan a continuación, le confieren visibilidad a la dimensión humana y le otorgan “voz y rostro” a los indicadores y datos relevados en etapas anteriores. Cada historia de vida da cuenta de las vivencias acaecidas durante la formación de posgrado y reflexionan sobre el devenir de su trayectoria.

En los relatos se advierte una temporalidad no lineal, en la formación posgradual, en donde conviven y tensionan la vida familiar, los hijos y las postergaciones. En las narraciones se evidencia el significado que le otorga cada sujeto a su recorrido. No existe linealidad, continuidad sino encuentros, desencuentros, transformaciones y movimientos que nada tiene que ver con una secuencia lineal en las trayectorias de los académicos. (Nicastro & Greco, 2012). La participación de las mujeres en las tareas del hogar y en el cuidado de personas es más alto en relación con los varones, lo que incide directamente en sus trayectorias de formación. Cuando se analizan las horas dedicadas a estas actividades las mujeres destinan un porcentaje mayor que los varones, sobre todo a las tareas de cuidado, ya sea de niños o personas

mayores. (Observatorio de Profesionales, Federación de Entidades Profesionales Universitarias de la Provincia de Córdoba; Federación Argentina de Graduados en Nutrición, 2024). Al tratarse de una carrera con predominio femenino las trayectorias formativas y profesionales se ven atravesadas por estas dinámicas relacionadas con el género. Algunos relatos que lo evidencian:

Bueno, un poquito el retraso de empezar la carrera de posgrado fue por el tema de los niños. Por ahí eso no lo dije, pero sí, fueron super planificados dentro del estudio los niños [...]. *Tuvimos a los niños y bueno, cuando más o menos estaban [...] más independientes, recién ahí pude poner la cabeza.* Ese fue el paréntesis. [...] Pero es un tema. Tu cabeza está ahí, tu cuerpo, tus energías están ahí. Entonces *ahí la vida te atraviesa. Por eso yo siempre virtual, ¿viste?* a la noche tranquila, yo estoy un poquito más tranquila y puedes poner la cabeza, pero tampoco es que las cosas están tan encarriladas como para que te ayude [...] Menos nosotras como mujeres, nos tenemos que *hacer cargo de los hijos y ahora de nuestras mamis.* (P01-GA. Diciembre 2025).

Y terminé en 2016 y la tesis la entregué en 2019. Entonces, el primer año directamente no toqué el tema y después fue el tiempo que me llevó esto, [...]. O sea, tuve *todo un proceso este que entre el bebé chiquito, los trabajos y la propia elaboración de la tesis* me llevaron esos 2 años. (P03-MB. Enero 2026).

Me agarró la pandemia en el medio. [...]. La verdad es que hice como los malabares. Sí, tuve que pedir prórroga para el doctorado y terminé, el 2020 no lo contabilizaban administrativamente. Así que realmente pasaron 7 años, si quitamos el 2020 que no lo contabilizaron pasaron 6. Así que sí pedí prórroga porque *eran un montón de trabajo.* (P02-DW. Diciembre 2025).

Bueno, mi familia me apoyó. Apoyándome para que yo cursara porque cursaba todos viernes a la noche y los todos los sábados. *Así que le sacaba tiempo a la familia.* Después estaba embarazada y *después nació mi hijo, que la tesis la hice con mi hijo de meses, un año.* (P04-MC. Enero 2026).

En las historias narradas emerge, como condición relevante, el acompañamiento durante el trayecto formativo. Según Colombo, en su trabajo donde se analizó el impacto que tuvieron los grupos de escritura creados con el objetivo de trabajar sobre el avance de las tesis doctorales de sus participantes, se pudo observar que constituyen espacios de trabajo donde los participantes actúan como facilitadores que se retroalimentan en la interacción con “los otros”. Estos grupo constituyen ámbitos de crecimiento y aprendizaje, pero a su vez ofrecen escenarios que permiten mitigar la soledad del tesista y favorecen la expresión de emociones como inseguridades y frustraciones. (Colombo et al., 2020). Son espacios donde prevalecen las relaciones de horizontalidad, de intercambio con “otros”, fundamentales en los procesos de

formación, en detrimento de las posturas individualistas y competitivas características del ámbito científico. (Mancovsky & Colombo, 2022). A su vez, Mancovsky, V. plantea la importancia del vínculo que se genera con el director de tesis, ya sea por presencia y regularidad o por ausencia y falta de encuentros. Se crea una relación que deja huellas y que puede facilitar o dificultar los trayectos formativos. (Mancovsky, V. 2022; Porta, 2021)

Los académicos entrevistados reconocen la importancia de los grupos de estudio y acompañamiento en general, ya sea institucional, de pares y directores, en sus trayectos formativos. Confirman que estos vínculos, que acompañan, constituyen un andamiaje fundamental en el despliegue del proceso formativo.

Me parece que siempre influye positivamente un grupo de trabajo, nos fuimos apoyando mutuamente [...], la verdad que tuvimos un grupo de cursada espectacular, porque de hecho es el día hoy que se seguimos en contacto y amigos. Así que *ayudó muchísimo en poder terminarla, cuando el grupo es ameno y colabora. Tuve mucho acompañamiento por parte de la de directora de tesis*, la verdad que fue clave también en que la termine porque fue una persona divina en cuanto al acompañamiento en general, desde lo humano, entendiendo mi situación que fue sumamente cuidadosa. No es que era una persona que me estaba hostigando para que terminara la tesis [...], sino que iba acompañando, respetando los tiempos. *La coordinadora de la carrera también super predispuesta en todo lo que necesitaras [...], ella enseguida me brindaba los medios para que yo lo pudiese terminar [...]. Así que la verdad muy bien respecto a la universidad, el apoyo que necesité, siempre me lo brindaron.* (P03-MB. Enero 2026).

En el doctorado mío encontré eso, *como que en la parte esa estabas como muy “arreglate como puedas”*. [...]. Necesitas un director, buscáelo y *que sea copado, fundamental, porque vas a trabajar un montón con esa persona.*

Pero la maestría era cursar y rendir y después la tesis. *Tenía un grupo humano de compañeros, la verdad que super agradable, era mucha gente de industria, cero académicas, entonces era todo muy relajado* [...] así que era como un ambiente relajado para lo que yo estaba acostumbrada. Era como todo muy academicista. (P02-DW. Diciembre 2025).

Porque para mi estructura, de cómo estudio, el *estar en un grupo me ayuda un montón*. Entonces poder continuar y rendir todos los exámenes con el grupo y poder seguir con las cursadas me ayudó. A mí me ayuda mucho todo lo que es grupal para poder continuar [...]. Yo con un grupo fluyo. O sea, es como que me potencia [...]. *La coordinación de la carrera fue la que nos ayudó, la que nos acompañó* y nos dijo: “Estaría bueno que lo hicieran.” [...]. El director de tesis, sí, me re ayudó. Yo en ese momento

no la conocía [...] no había muchas personas que tuvieran un título para poder hacer un acompañamiento de tesis en ese momento. [...] *aprendí un montón con ella*. Me decía *hacé esto* y yo hacía [...] me ayudó un montón. (P04-MC. Enero 2026).

Bueno, por la cercanía que yo tengo, tanto con la coordinadora de nutrición como con la secretaria de investigaciones, *me decían: “dedícate a estudiar” y me habían ofrecido que una hora le dedique a hacer el trabajo final* [...]. Pero fue la motivación de decir: “Necesitamos que te recibas”. [...]. Entonces me decían: “*deja de lado un ratito el trabajo y ponete a hacer el trabajo final*”.[...]. Con mis compañeras, junto con las que damos clase, estábamos las tres haciendo la especialización, así que acompañamiento en ese sentido hubo. *Charlas, momentos de angustia, así que bueno, en cuanto a los compañeros de trabajo y a los directivos como coordinadora y secretaria hubo mucho acompañamiento*. (P06-LS).

En las experiencias narradas surge el pluriempleo como condicionante frecuente, en los académicos licenciados en nutrición, y su incompatibilidad con la formación de posgrado. Relatan las dificultades que conlleva dicha formación con las limitantes económicas y temporales. Si bien es una dinámica frecuente en el ámbito de la licenciatura en nutrición, aún, constituye una problemática invisibilizada.

Estudios realizados en países desarrollados señalan que esta modalidad de empleo es una práctica frecuente en los trabajadores con niveles educativos universitarios y estratos socioeconómicos altos. La diversidad de trabajos y fuentes de ingreso han sido una práctica habitual entre los profesionales universitarios en países como Argentina. Algunas de las motivaciones de dicha práctica se relacionan con la existencia de determinantes económicos, adquisición de experiencia y crecimiento profesional que llevan a adquirir esta dinámica laboral. Si bien el pluriempleo implica actividades de tiempo parcial y con disponibilidad horaria para poder articular más de un trabajo, también conlleva dificultades para conciliar la vida laboral con la personal ya que supone un gran número de horas de trabajo que se restan al descanso y a las actividades recreativas y familiares. La frecuencia con la que se menciona la necesidad de desempeñar otro trabajo, en algunas situaciones, estaría relacionado con la insuficiencia de ingresos mientras que en otros casos podría estar asociado a expectativas que posibiliten una mayor movilidad laboral ascendente. (Perez & Busso, 2025; Foutel, 2024).

El censo nacional realizado a profesionales en nutrición, durante el año 2023, pone de manifiesto la problemática del pluriempleo. En algunos casos, se busca alcanzar mayor estabilidad económica o seguridad social al combinar el trabajo independiente con el asalariado, o integrar el ejercicio en consultorios con actividades docentes o en el sector público. Las combinaciones son múltiples y revelan que

el pluriempleo, en profesionales de la nutrición, alcanza el 56%. La licenciatura en nutrición fue ampliando sus competencias profesionales lo que le permite participar en distintos ámbitos. El mayor porcentaje de la actividad se desarrolla en el área de salud. Otra rama en crecimiento es el sector educativo y en menor medida sectores relacionados con la industria. Trabajar en distintos sectores se puede considerar como una oportunidad, dada por las múltiples visiones que aportan las mismas, o como consecuencia del pluriempleo; y podría poner en tensión la especialidad en un área específica de la disciplina. (Observatorio de Profesionales, Federación de Entidades Profesionales Universitarias de la Provincia de Córdoba; Federación Argentina de Graduados en Nutrición, 2024).

Los relatos expresan esta realidad:

Evalué en un momento, pero bueno, un poco esto lo descarto [...] se me hizo imposible al momento por tiempos laborales. No podría lamentablemente en este momento darme el lujo de dejar trabajo para poder hacer otra formación. En este momento no puedo. [...]. Y el trabajo fue un gran esfuerzo porque fueron día y medio de la semana que uno tiene que dejar de trabajar para poder cursar, con lo cual económicamente también es un esfuerzo enorme. Más allá de la cuota en sí de la del posgrado que uno se anota, también es tiempo que uno tiene que dejar de trabajar y por ende dejar de cobrar. Así que eso tanto en lo laboral como en lo familiar es un esfuerzo muy grande, que es importante que el entorno ayude porque si no es difícil. (P03-MB. Enero 2026).

Y para cuando empecé el doctorado, yo creo que tenía como cinco o seis trabajos. Y después pasé a tener tres trabajos. Lo veo tan naturalizado que no lo veo como un problema. [...] Yo no conozco a nadie que tenga un solo trabajo. [...]. Me habían ofrecido hacer un posdoctorado en el INTA, hace como 2 ó 3 años. Pero de nuevo era como beca completa. Le digo: "Mira, yo beca completa no puedo porque tengo que renunciar a todo lo que hago. Y no me voy a jugar, a renunciar a todo lo que hago por una beca de 2 años". [...] Y eso me quedó, pero está ahí cada tanto le doy vueltas, tal vez en algún momento ocurra, pero no, no me corre. Sí me gustaría hacerlo, [...] y la realidad es que mi manera de estar en posgrado termina siendo sin beca, porque en donde aparece una beca no son compatibles con mis cargas horarias y por ahora no estoy dispuesta a tocar mis cargas horarias, porque estoy bien [...] lo terminé haciendo porque me gusta y porque lo disfruto. Entonces, de mi plata, de mi sueldo, me pago la maestría para, en un punto, ser mejor para el trabajo al que voy, pero me lo estoy pagando yo. (P02-DW. Diciembre 2025).

Por un lado, estaba *trabajando mucho*. Entonces eso hacía que mis *tiem-*

pos también eran *menores para dedicarle al estudio*. (P04-MC. Enero 2026).

En otro orden, en el caso argentino, a diferencia de otros países, poseer un título de posgrado no es una condición generalizada en los académicos, aunque presenta una tendencia creciente en los últimos años. En este sentido, el Ministerio de Educación ha reconocido un plus en la remuneración de los docentes universitarios para aquellos que tuvieran título de doctorado que luego se extendió a otras titulaciones de posgrado. (Foutel, 2024).

Como señalan Araujo y Walker (2020), las políticas universitarias comenzaron a exigir las credenciales de posgrado para el ingreso y permanencia en la profesión académica y el posgrado se convirtió en una condición para el acceso a la carrera de investigador/a. La credencial de posgrado, fue convirtiéndose en un capital simbólico cada vez más valorado, ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones o como criterio de distinción y prestigio en el campo de la Educación Superior.

En las narrativas de los docentes emergen sensaciones ambiguas con respecto a las implicancias que la formación posgradual ha tenido en su profesión académica:

No siento que me haya incidido. O sea, pues la realidad es que yo el cargo ya lo tenía cuando finalicé la tesis y demás. Bueno, no me presenté a algún otro cargo en otra universidad como para ver si esto tendría mayor peso, pero no ha cambiado, la verdad. Investigación lo mismo, yo antes en realidad, más o menos paralelamente a que estaba terminando la tesis, ya estaba en investigación. Entonces, obviamente que sirvió, pero no por tener la tesis ya que igual iba a estar en investigación, ya estaba en un grupo de investigación. (P03-MB. Enero 2026).

El plus económico un poquito también ayuda. Bueno, después que como *son exigencias para mejorar en los cargos*. Por ejemplo, para un titular necesitas tener maestría o doctorado y la investigación también. (P01-GA. Diciembre 2025).

Tal vez en el último año, últimos dos años, al menos en UBA, vi una situación en la que me dijeron: “Vos metiste un doctorado acá”. También es como darle valor a que hay un docente con un cargo simple, con quinientos malabares, que hizo un doctorado en ese contexto y en esa forma, que además quedé a cargo de la materia. Tenía un JTP Ad honorem [...] y yo estuve hasta el anteaño pasado, a mitad de año más o menos, con un ayudante de primera y un JTP ad honorem para poder firmar actas con un encargado de enseñanza. *Y creo que en octubre del 2023 ahí creo que me dieron el JTP semiexclusivo. Por el doctorado. Sí, ahí fue como bastante marcado*. Y en UNLAM, sí, en un concurso tuve una situación. [...]. Ahí había alguien que estaba en la gestión, que yo no sabía quién era y [...] me dice: “Vos no

tendrías que estar concursando un JTP, tendrías que estar concursando otra cosa”. Y en mayo me designaron profesora adjunta. Eso fue mayo del 2019, después de ahí no hubo ninguna modificación ni ninguna cosa, yo terminé el doctorado, terminé la maestría y otras cosas y hoy no me da la sensación de que influya en algo. No sé. Tampoco es un contexto de momento fácil. Y después que tal vez estoy muy negativa, pero no veo como que porque vos te formes realmente veas que eso impacta en que se te considere para algo mejor. (P02-DW. Diciembre 2025).

Nada [...]. Capaz en otro momento, te dicen: “Los que no tienen título superior al título de grado, no va a poder sostener su puesto de trabajo”. Pero todavía ese momento no llegó. *Así que por ahora es nada.* (P04-MC. Enero 2026).

La verdad que no siento que haya impactado mucho. [...]. Más que nada porque como especialista, por ejemplo, en proyectos de investigación no influye. Para poder dirigir un proyecto de investigación tenes que ser magíster o doctor. Entonces en ese aspecto no. Sí, un posicionamiento en cuanto a los requisitos de CONEAU, que nos exigen que tengamos capacitación. [...]. Pero después no siento que haya una mejoría. Por al momento no veo ningún beneficio de haber hecho la especialización. Desde la universidad nos exigen que nos sigamos capacitando. [...]. Es mejor visto para la universidad que uno tenga una especialización, mejor si es una maestría, mucho mejor si es doctor [...]. Pero después tampoco me abrió puertas como para decir: “Puedo ser una directora del proyecto o puedo, ser docente a cargo, no”. (P06-LS. Enero 2026).

*El cargo lo concursé mientras estaba haciendo la maestría. Yo creo que un poco también tuvo que ver eso. [...]. En realidad, también como que van de la mano el cargo y también la maestría. Empecé a hacer extensión, la investigación no me animo tanto todavía. Para mí fue como un combo, porque en realidad vino todo más o menos junto, *empezar la maestría, concursar el cargo.* También a veces *el cargo concursado te abre a otras cuestiones como poder dirigir un proyecto de investigación, un proyecto de extensión.* Ser adjunto te hace la diferencia de ser jefe de trabajos prácticos. (P05-VC. Enero 2026).*

Otro aspecto a considerar son los cambios identitarios que se producen durante los procesos formativos y que van más allá de la obtención del título de posgrado. Se genera una transformación a través de interacciones con la institución, los pares, directores, textos, relaciones y encuentros que interpelan sus modos habituales de hacer, de pensar y de analizar constituyendo las bases de una posible transformación. No sólo se trata de conocer a fondo un tema, teoría o autor sino que la experiencia

formativa de posgrado evidencia la posibilidad de ampliar la mirada sobre la realidad, la percepción sobre sí mismo, nuevas formas de pensar, analizar y relacionarse. Todos elementos fundamentales para una posible transformación. (Mancovsky, V. 2022). Docentes entrevistadas describen su proceso de transformación:

Es realmente transformador [...]. Con la gente con la que he trabajado como tesista trato de trabajar de la manera que yo trabajé y siempre les digo: Mi objetivo con vos es que cuando termines esto, vos sientas que estás en un lugar distinto. Que vos empezaste de una manera y que cuando terminaste estás parada en otro lugar, ya sea de conocimiento, de resolución de problemas, de forma de mirar la bibliografía o de analizarlo [...]. Porque inevitablemente sentarse en la computadora con ese documento vas a subir y bajar mil veces, te van a corregir, tenés que empezar a transformar tu visión de que te corrijan un documento, ¿qué te pasa a vos con las correcciones?, que si te las tomas personales lo dejes de hacer así, que no te lo tomes personal, no es con vos, hay que trabajar, hay que saber que uno se equivoca, que se puede mejorar, que pasan tantas cosas en escribir que te transforma inevitablemente y me parece que es muy muy valioso. Casi a nivel personal más que profesional [...]. Pero ese proceso fue lo más valioso. (P02-DW. Diciembre 2025).

Independientemente que yo digo que no me sirvió para mi trabajo, *creo que todo lo que uno aprende en diferentes momentos de la vida, lo aplica.* O sea, yo digo que no me sirvió significativamente para mi trabajo porque no tengo un cargo jerárquico. Pero creo que todas las herramientas que uno va teniendo ayudan un montón. (P04-MC. Enero 2026).

Creo que en cuanto a identidad como persona *veo la universidad desde otro punto de vista*, más allá que dar clase. Entonces, creo que esa es la principal diferencia mía como persona, que no siento que voy a dar clase solamente. *Siento que también tenemos otro rol.* (P06-LS. Enero 2026).

La vida cotidiana, durante la formación de posgrado, transcurre entre itinerarios complejos atravesados por múltiples experiencias que les confieren rasgos particulares a esas trayectorias. (Aguirre, 2020).

Los académicos sostienen que los trayectos de formación se encuentran atravesados, en mayor o menor medida, por cuestiones laborales, familiares, económicas, temporales e institucionales que determinan que esos itinerarios de formación no se desarrollen de manera lineal ni conforme a lo esperado. Sin embargo, a pesar de estas complejidades, que surgen durante la formación de posgrado, los docentes advierten y reconocen diversos aportes profesionales, personales y colectivos que enriquecen tanto su vida profesional como personal. Sólo al recuperar narrativamente la “voz” de los académicos podemos aproximarnos a sus experiencias formativas

durante el posgrado y recuperar la riqueza de los recorridos de la formación posgradual (Aguirre & Porta, 2022).

Reflexiones finales

Las trayectorias formativas, en la formación de posgrado, implican un recorrido diferente a otros trayectos educativos transitados por el sujeto. Conviven elementos sociales, institucionales, personales y temporales que sólo podemos recuperarlos interpretativamente a través de las narrativas de los académicos. (Aguirre et al., 2024).

El artículo describe las relaciones que configuran la formación de posgrado a partir de los anuarios estadísticos y las entrevistas realizadas a docentes, licenciados en nutrición, de la UNLaM.

En los últimos años se ha expandido la oferta de posgrados. En el caso de la UNLaM existe una mayor oferta de posgrados, en Ciencias Humanas y Ciencias de la Salud, en relación con la matrícula, lo que evidencia una brecha entre las oportunidades formativas disponibles y las trayectorias reales de acceso, permanencia y culminación.

Este dato pone en escena el lugar que ocupa la formación de posgrado, concretamente el doctorado, dentro de la profesión académica universitaria y nos invitan a reflexionar sobre las exigencias de la formación posgradual y las condiciones reales de los trayectos formativos. Las trayectorias no dependen sólo de las ofertas de posgrado sino también de condiciones institucionales y personales que faciliten el acceso, permanencia y finalización de dichos trayectos junto a dispositivos de sostén.

Las narrativas de los académicos ponen de manifiesto los acontecimientos que surgen entre la vida personal y profesional y muestran itinerarios complejos atravesados por tensiones entre las exigencias formativas y las condiciones de vida de los sujetos. Evidencian tramas que van entre lo imprevisto y lo esperado, entre lo cumplido y lo proyectado. Familia, hijos, viajes, director, colegas, trabajo y profesión conforman piezas de un mismo rompecabezas. Piezas que se constituyen en “marcas” que permiten comprender las trayectorias profesionales y vitales de los docentes.

El análisis de las narrativas da cuenta que las transformaciones identitarias, que surgen del pasaje por el posgrado, constituyen experiencias heterogéneas. Algunos docentes reconocen haber experimentado transformaciones significativas mientras que otros no refieren cambios sustantivos en su identidad profesional y lo perciben más como un requisito formal.

La mayoría de las carreras de posgrado, en nuestro país, son aranceladas, lo que evidencia una dimensión económica significativa para el acceso y la permanencia en la formación de posgrado debido a la condición del pluriempleo, tan frecuente, de los licenciados en nutrición. Dicha condición no solo dificulta el acceso a la formación

desde el punto de vista económico sino también por la disponibilidad horaria para poder cursar lo que en muchos casos implica resignar horas de trabajo. Es por esto que, en muchas situaciones, los académicos priorizan las ofertas virtuales.

El acompañamiento, durante el recorrido posgradual, de los grupos de pares, directores de tesis y autoridades institucionales constituyen un soporte vital durante los trayectos formativos fundamental para la permanencia y culminación del proceso de formación posgradual.

Los datos analizados en la primera etapa no dan cuenta del proceso recorrido por el sujeto y su devenir de la formación posgradual. Abordar los trayectos formativos desde una perspectiva biográfico narrativa permite acceder a experiencias y situaciones invisibilizadas en otros análisis. La reconstrucción de estos recorridos atravesados por dimensiones laborales, económicas, personales e institucionales favorecen la producción de conocimiento relevante para el diseño de estrategias que permitan mejorar las condiciones de acceso y permanencia en la formación de posgrado. Los relatos de los sujetos permiten ponerle “voz” a datos numéricos y comprender que no se trata de trayectorias lineales sino de itinerarios complejos.

Este trabajo plantea la necesidad de profundizar, en futuras investigaciones, el análisis de la formación de posgrado y profesión académica desde un mirada que recupere las trayectorias y los sentidos atribuidos por los propios docentes con el fin de proveer información que favorezca a la planificación de los estudios de posgrado y políticas vinculadas con la promoción, desarrollo, sostén y culminación de la formación posgradual.

Notas

¹ Artículo elaborado en el marco de la beca “Programa Formando Master-UNLaM, edición 2025” de la Universidad Nacional de la Matanza y la Subsecretaría de Políticas Universitarias.

² Tesis de Maestría en Docencia Universitaria – Universidad de Buenos Aires: “Formación de posgrado, marcas biográficas y despliegue de la profesión académica universitaria. Un estudio biográfico-narrativo en docentes licenciados en nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza” (2025-2026).

³ **En la rama Ciencias de la Salud**, se incluyen posgrados en disciplinas como: Medicina, Odontología, Paramédicas y Auxiliares de la Medicina, Salud Pública, Sanidad y Veterinaria. **En la disciplina “Paramédicas y Auxiliares de la Medicina”** se incluyen los posgrados en: Anestesiología, Enfermería, Fonoaudiología, Hemoterapia e Inmunohematología, Instrumentación Quirúrgica, Kinesiología, Laboratorio, Musicoterapia, Nutrición y Dietología, Obstetricia, Quirófano, Radiología y Terapia Ocupacional.

⁴ **En la rama de Ciencias Humanas**, se incluyen posgrados en disciplinas como: Arqueología, Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idiomas, Psicología y Teología. En la disciplina “Educación” se incluyen posgrados en: Ciencias de la Educación, Educación especial, Educación Física, educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza Especial, Formación

Docente, Pedagogía, Psicopedagogía.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. E., Andrade Espíndola, A. d., Araujo, S. M., Balduzzi, M. M., Corrado, R., Cristaldo de Benítez, M., Zelaya, M. (2016). *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior*. Editorial Brujas.
- Aguirre, J. (2020). Profesión, Posgrado y Pedagogía: la formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo. *Comunitas*, 4(7).
- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos (as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXVI(91).
- Aguirre, J., & Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22).
- Aguirre, J., Porta, L., & Foutel, M. (2024). Temporalidades Nómades en Educación Superior. Formación de Posgrado y Profesión Académica desde Mixturas Metodológicas Alternativas. *Integración y Conocimiento*, 2(13), 220-243.
- Aguirre, J., Porta, L., & Foutel, M. (2025b). La expansión del nivel de posgrado argentino y sus implicancias en el desarrollo de la profesión académica. Indagaciones descriptivas sobre la oferta, la matrícula y la graduación. *Voces de la Educación*, 10(20), 30-57.
- Aguirre, J., Porta, L., & Vargas Pisani, C. (2025a). La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macro-estructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios. *Cuadernos Universitarios*, 18(18), 1-20.
- Araujo, S., & Walker, V. (2020). El Posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 11-29.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*(1), 201-212.
- Colombo, L. M., Bruno, D. S., & Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2023). *El Posgrado en Argentina*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2025). *Carreras de Posgrados de Argentina 2025*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- Foutel, M. (2024). *Profesión académica en las ciencias económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. .
- Gordon, A. (2004). La reforma de la educación superior en el contexto de la reforma del Estado de los noventa: la crisis de la autonomía. *VI Jornadas de Sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Formación de posgrado en docentes Licenciados en Nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza. Expansión sistémica del nivel y marcas biográficas en el despliegue de la profesión académica
Claudia Becerra Gutierrez, Jonathan Aguirre

Honorable Congreso de la Nación. (7 de Agosto de 1995). Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.

Lozano, E., Gibelli, T. I., & Pintos, J. C. (2022). Motivaciones para iniciar una trayectoria de formación profesional en docencia universitaria. *Perfiles Educativos*, XLIV(178), 79-94.

Mancovsky, V. (2022). La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico? *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27.

Mancovsky, V., & 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.

Marquina, M. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner The Latin American academic profession: the perspective of José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, 2(24), 269-280.

Marquis, C., Spagnolo, F., & Valenti Nigrini, G. (1998). *Desarrollo y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa.* Serie Nuevas Tendencias. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

Ministerio de Educación de la Nación. (8 de Noviembre de 2023). Resolución 2600/2023. *Anexo I. Estándares y Criterios a Considerar en los Procesos de Acreditación de Carreras de Posgrado.* Buenos Aires, Argentina.

Nicastro, S., & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Homo Sapiens Ediciones.

Nosiglia, M., Fuksman, B., & Januszewski, e. (2021). La Profesión Académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos internacionales del estudio internacionales APIKS. *Integración y Conocimiento*, 1(10), 206-232.

Observatorio de Profesionales, Federación de Entidades Profesionales Universitarias de la Provincia de Córdoba; Federación Argentina de Graduados en Nutrición. (2024). Censo Nacional de Profesionales en Nutrición, 2023.

Perez, P. E., & Busso, M. (2025). El pluriempleo en la Argentina de las crisis (2016-2023): ¿Una respuesta de la clase trabajadora a la precarización del mundo del trabajo? En V. Maceira, *Argentina en disputa: Clases, actores y políticas frente a la desigualdad social* (págs. 89-111). Universidad Nacional de General Sarmiento.

Porta, L. (2021). *La Expansión Biográfica.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Porta, L., Foutel, M., Aguirre, J., & Proasi, L. (2025). La experiencia biográfica de evaluar y ser evaluado en los sistemas de evaluación científica, tecnológica y académica en Argentina. Contribuciones narrativas al diseño de políticas y reformas del sistema. En L. Rovelli, & P. Vommaro, *Evaluación académica y científica en transición. Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina.* (págs. 321-361). CLACSO.

Presidencia de la Nación. (23 de Octubre de 1985). *Decreto 1967/1985. Creación del Sistema Universitario del Cuarto Nivel (SICUN).* Buenos Aires: Publicada en el Boletín Oficial Argentina. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/7096739/19851023>

Presidencia de la Nación. (26 de febrero de 1996). *Decreto 173/1996. Reglamentación de*

Formación de posgrado en docentes Licenciados en Nutrición de la Universidad Nacional de la Matanza. Expansión sistémica del nivel y marcas biográficas en el despliegue de la profesión académica
Claudia Becerra Gutiérrez, Jonathan Aguirre

los aspectos formales para la designación de los integrantes de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Boletín Oficial Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-173-1996-33754/texto>

Secretaría de Políticas Universitarias. (Diciembre de 2025). *Anuario Estadístico 2023*. Ministerio de Capital Humano - Secretaría de Educación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Secretaria de Políticas Universitarias. (Diciembre de 2025). *Anuario Estadísticos 2018*. Ministerio de Capital Humano-Secretaría de Educación: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Solanas, F. (2009). La ley de Educación Superior en Argentina: un análisis en término de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVIII (1)(149), 155-170.

Universidad Nacional de la Matanza. (3 de agosto de 2025). *Escuela de Posgrados UNLaM*. UNLaM: <https://posgrado.unlam.edu.ar/>