

### Resumen

El trabajo recorre los aportes de dos investigadoras, Viviana Mancovsky y Lorena Fernández Fastuca, en relación a la Pedagogía Doctoral como una nueva alternativa de educación en Argentina. Si bien existen desarrollos fundacionales, anteriores a los que aquí se abordan, de investigadoras con una larga experiencia, como Catalina Wainerman, y Paula Carlino entre otras, ellas no utilizan explícitamente los términos “pedagogía doctoral”, que hemos elegido como marco del presente trabajo, y que justifican la inclusión en el mismo del *1º Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. En las reflexiones finales se realiza una síntesis de algunos aspectos en común que se van delineando en torno a la Pedagogía Doctoral, que permiten considerarla como una modalidad “alternativa” de educación.

**Palabras clave:** pedagogía doctoral; educación alternativa

### Summary

This paper covers the contributions of two researchers, Viviana Mancovsky and Lorena Fernández Fastuca, in relation to Doctoral Pedagogy as a new alternative of education in Argentina. Although there are foundational developments prior to those addressed here, of researchers with long experience, like Catalina Wainerman and Paula Carlino, among others, they do not explicitly use the terms “doctoral pedagogy”, which we have chosen as the framework of this paper, and which justify the inclusion in it of the *1º National Symposium of Doctoral Pedagogy in Education: Research, Stories and Experiences in Doctoral Training*. In the conclusions we make a synthesis of some common aspects that begin to be outlined around a Doctoral Pedagogy, that allow to consider it as an “alternative” form of education.

**Key words:** doctoral pedagogy; alternative education

Fecha de Recepción: 23/06/2019  
Primera Evaluación: 28/11/2019  
Segunda Evaluación: 04/12/2019  
Fecha de Aceptación: 19/12/2019

## Introducción

Hasta donde hemos podido indagar, la historia de la Pedagogía Doctoral como objeto de investigación y como alternativa de educación de posgrado en Argentina es reciente. La primera en acuñar el término fue Viviana Mancovsky, que inició una línea de investigación centrada en la Pedagogía Doctoral en el año 2008 - sin darle todavía esa denominación. Pero ya entonces se interesaba por las distintas dimensiones que se ponen en juego en la elaboración de una tesis doctoral, haciendo especial hincapié en los aspectos subjetivos y vinculares (Mancovsky, 2009b). En el período 2010-2011 dirigió, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires, un proyecto titulado “Hacia una pedagogía de la formación doctoral: un estudio de caso”; en 2012-2013 el proyecto se llamó “Pedagogía de la Formación Doctoral: estudio empírico y avances teóricos”; el proyecto de 2014-2015 llevó por título “Las representaciones sociales del tutor universitario: un enfoque interdisciplinario desde la sociología, la psicología y la pedagogía”; el de 2016-2017 “Estudio de las interacciones formativas de los tesisistas en el marco de una Pedagogía Doctoral”.

Lorena Fernández Fastuca realizó el Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés y su directora fue Catalina Wainerman. El tema que investigó fueron las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la formación de investigadores. En 2018 publicó *Pedagogía de la formación doctoral*, donde presenta los resultados de su tesis. El libro abarca distintos aspectos de la pedagogía doctoral:

objetivos, espacios de formación, sujetos y subjetividades, prácticas de enseñanza, estilos de dirección, entre otros, haciendo un estudio comparativo entre dos programas doctorales en dos áreas diferentes (Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas) de una misma universidad. Revisamos también, para este breve recorrido, un artículo de 2015, “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, que publicó junto a su directora.

Tanto Mancovsky como Fernández Fastuca, -y la mayoría de los autores y las autoras que trabajan sobre el tema de la formación doctoral y la formación en investigación- hacen referencia a un libro inaugural, *La trastienda de la Investigación* (Wainerman y Sautu, 1997), que, si bien no utiliza los términos “Pedagogía Doctoral”, ha sido el punto de partida para muchos trabajos posteriores sobre ese objeto de estudio que se fue construyendo junto con el crecimiento exponencial de la oferta de doctorados en la Argentina(2). Haremos referencia, en los “prolegómenos” de esta historia incipiente, a las ideas de Catalina Wainerman en relación al vínculo entre tesisista y director y a algunos aportes de Paula Carlino -retomados por las autoras que aquí presentamos- en relación a la problemática de la escritura y la producción de conocimiento en los estudios de posgrado.

Daremos cuenta también, en un último apartado, del *I Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*, centrándonos en

los relatos de experiencias y no en las investigaciones en sí.

Finalmente, destacaremos algunos aspectos en común y algunos debates que se van delineando en torno a la Pedagogía Doctoral, que son expresados de distintas maneras, pero siempre reiterados en los textos revisados para la realización de este escrito.

### **Prolegómenos**

Catalina Wainerman se formó como socióloga junto a Gino Germani en la Universidad de Buenos Aires y fue parte de una veintena de los primeros licenciados y docentes de la carrera que hicieron doctorados en Inglaterra, Francia y Estados Unidos, con becas gestionadas por el mismo Germani (Wainerman, 1997:5). Hizo sus estudios de maestría y de doctorado en la Universidad de Cornell, dirigida por la profesora Rose K. Goldsen. En relación a su experiencia de formación, relata: “yo tuve la suerte de encontrarme con alguien que era una docente de alma, que hacía investigación, que tenía un proyecto en curso, y que no creía en la necesidad de encontrar primero el tema de cada uno, sino en la importancia del entrenamiento” (Wainerman, 1997:6).

Regresó a la Argentina en 1967 y desde entonces se desempeñó en el área de la metodología de la investigación. Durante muchos años dio cursos de metodología de la investigación, y luego se dedicó, entre sus numerosas actividades, a los talleres de tesis de posgrado, en los que

los estudiantes diseñan sus propuestas de investigación para las tesis de maestría y doctorado. En tan larga experiencia, nunca dejó de sostener la convicción de que “se aprende a investigar investigando, y al lado de “maestros” (Wainerman, 1997:13). El Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, y la Serie “Documentos de Trabajo” del Seminario, dan cuenta de esta convicción(3). Actualmente es profesora plenaria y Directora del Doctorado de la Universidad de San Andrés.

Paula Carlino también realizó sus estudios de doctorado fuera del país -en su caso, fue en la Universidad Autónoma de Madrid. En noviembre de 2005 fue invitada por Catalina Wainerman a dar una conferencia en el ámbito del Seminario, proponiéndole dos temas posibles: hablar de la “trastienda” de una investigación puntual, o hablar de la escritura en la investigación en general. Ella eligió este último. Su tesis central en esta conferencia, -que sigue sosteniendo en la actualidad- es que “escribir es un método para pensar” (Carlino, 2006:8).

Otras ideas fundamentales de Carlino que se reiteran a lo largo de su obra, tienen que ver, por una parte, con la importancia de contar con un grupo de apoyo que haya transitado o esté transitando los mismos problemas “intrínsecos a la tarea” de escritura de la tesis al momento de hacerla y, por otra, con los cambios identitarios inherentes a la formación doctoral. En este sentido, en un texto que ha sido citado por las dos autoras que presentaremos en este recorrido, y que se ha convertido en un referente para los estudiosos del

tema, afirma que lo que se juega en la instancia de escritura de la tesis “no sólo es una producción académica sino una transformación del yo frente a los otros (...) de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (Carlino, 2003:6-7). En ese mismo texto la autora señala como obstáculos a la finalización de la tesis el aislamiento, soledad, vergüenza, dudar sobre la propia capacidad, falta de tiempo de quienes no cuentan con una beca (al tener otras obligaciones), falta de modelos, falta de un ámbito de intercambio y seguimiento por fuera de los seminarios obligatorios, falta de dedicación de los directores, demora excesiva en las correcciones, falta de experiencia propia y vicaria (qué les pasa a otros). Como contexto facilitador destaca el formar parte de un grupo de investigación, tener beca para poder dedicarse a tiempo completo, un espacio compartido de trabajo, un director “disponible” y un tema definido por el proyecto del grupo (Carlino, 2003: 3-4).

### **Viviana Mancovsky**

El 30 de mayo de 2009 le tocó el turno a Viviana Mancovsky de ser invitada por Catalina Wainerman a dar una conferencia en el Seminario. En la misma abordó, por un lado, el relato de su experiencia de formación de posgrado en la Universidad Paris X, bajo la dirección de Jacques Beillerot; y, por otro, las etapas de la investigación que llevó a cabo para obtener su título doctoral. En cuanto al primer aspecto, hizo especial hincapié -citando a Paula Carlino- en la transformación subjetiva que implica el pasaje de aprendiz a autor, situación

que retoma reiteradamente y desde distintos ángulos en gran parte de sus escritos posteriores. Fue abordando el resto de los avatares de su experiencia formativa intercalados con los distintos pasos de la investigación realizada -aclarando que el orden lineal de la exposición no se condice con lo que realmente sucedió. Uno va y viene, por momentos hace todo junto y mezclado, luego retrocede y modifica lo ya elaborado. Detalló cada etapa de trabajo, recuperando su implicación subjetiva en la misma. Por ejemplo, al hablar de la elección de la pregunta central, recordó sus propias dificultades con el tema de la evaluación, tanto desde el lugar de evaluadora como del de ser evaluada, y afirmó que las preguntas de investigación que nos planteamos siempre tienen relación con nuestra historia.

Quiero destacar de esta conferencia la fundamentación epistemológica en la perspectiva clínica, porque es la que sigue sosteniendo a lo largo de los años la producción de la autora. Esta perspectiva aborda toda investigación teniendo en cuenta, como parte del proceso mismo de producción de conocimiento, el momento sociohistórico, los saberes ya construidos sobre el tema a investigar, pero también la implicación subjetiva del investigador, el encuentro intersubjetivo con un o unos otros (que son el objeto de estudio), poder reconocerse en ese otro y así también poder tomar distancia. La sociología, el psicoanálisis, la etnografía, aportan

a este enfoque (Mancovsky, 2009a).

A fines de ese mismo año, Mancovsky publicó un artículo, mencionado ya en la Introducción del presente trabajo, en el que presenta las distintas dimensiones que abarca la producción de una tesis de doctorado (Mancovsky, 2009b). La dimensión institucional está dada por los requisitos de admisión, el plan de estudios, etc. La dimensión disciplinar corresponde a las particularidades de cada disciplina (que muestran marcadas diferencias). La dimensión social corresponde al contexto sociohistórico, educativo y económico del país donde se realizan los estudios. La dimensión subjetiva implica el cambio identitario que atraviesa el estudiante que se convierte en “doctor”, es decir, productor de conocimiento. Por último, la dimensión vincular se pone en juego en la relación que se establece, por tiempo prolongado, entre tesista y director de tesis. En este escrito la autora se centra en las dimensiones subjetiva y vincular, y también en la “relación con el saber”. Afirmo que en la “disposición hacia saber” se mezclan el placer del descubrimiento y la creación y, por otro lado, el dolor de las falencias, del no saber. Define la relación con el saber, siguiendo a su maestro, Jacky Beillerot, como un proceso de producción de saberes nuevos, singulares, que permiten al sujeto pensar el mundo y también transformarlo (Mancovsky, 2009b:209).

En cuanto a la relación formativa entre tesista y director, la concibe

como una elección mutua que debería llevar a un enriquecimiento de ambos. Afirmo que para que esto suceda es necesario que al director le interese, le entusiasme, el tema de investigación del tesista. El director aprende a dirigir sobre la base de su propia experiencia como tesista, pero no se limita a ella, sino que va conformando su propio estilo, que varía en función de la relación que entabla con cada doctorando. Un director que “deja marca” es el que acompaña hacia la libertad, el que comparte su saber y también sus cuestionamientos, el que sabe escuchar, criticar, alentar, construyendo esa “distancia óptima” que representa la perspectiva clínica en investigación. Su objetivo no es imponer un saber, sino ayudar a construir un saber nuevo (Mancovsky, 2009b:213).

En el *VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Argentinas*, realizado en la Universidad Nacional de La Plata en agosto de 2011, Mancovsky presentó una ponencia en coautoría (Mancovsky, Fabris, Checchia, 2011) en la que por primera vez aparecen los términos “pedagogía de la formación doctoral”. Además de expresar los fundamentos de dicha pedagogía -el acompañamiento para que el doctorado sea una experiencia genuina de formación, que refuerce la identidad y la pertenencia institucional y promueva relaciones intersubjetivas de aprendizaje y sostén-, en esta ponencia también se presenta un dispositivo denominado El Ateneo, implementado en el Programa Interuniversitario del Doctorado en Educación de las Universidades Nacionales de Tres de Febrero (UNTREF)

y Lanús (UNLa) desde el año 2008. El Ateneo fue presentado como un espacio de acompañamiento, formación y producción intelectual colectiva, donde se comparten los problemas, las dificultades, los deseos, los temores, un ámbito que brinda la posibilidad de reflexionar sobre lo que a cada tesista le pasa. También brinda la posibilidad de compartir los avances de la investigación, criticar y ser criticado, conformar un grupo de pertenencia. O sea, ejemplifica los fundamentos mencionados supra de una pedagogía doctoral.

El trabajo empírico llevado a cabo en el marco de una beca Erasmus posdoctoral, dio lugar a un artículo sobre la práctica de la dirección de tesis doctorales (Mancovsky, 2013), en el que la autora problematiza la naturalización de dicha práctica desde la perspectiva de la Pedagogía Doctoral, reflexionando sobre las nociones teóricas de *dirección* y *acompañamiento*. Tomando como punto de partida algunas inquietudes planteadas por doctorandos en distintas instancias de intercambio (Ateneo, talleres de tesis), Mancovsky entrevistó a cuatro directores de tesis con más de diez años de experiencia en la tarea, uno de la Universidad de Barcelona, uno de la Universidad de Málaga, uno de la Universidad Paris VIII y uno de la Universidad Paris X. Luego contrastó las nociones teóricas desarrolladas en el artículo con los puntos de vista de los directores en relación a sus prácticas. Los cuatro entrevistados aportaron reflexiones y anécdotas de su propia experiencia en sus relatos, donde quedó en claro que el estilo de dirección se construye en gran medida en relación a modelos que uno quisiera repetir o, por el contrario, de los cuales quisiera

diferenciarse. Los cuatro concebían la relación como un acompañamiento y remarcaron la necesidad de transmitir confianza al doctorando. Todos se refirieron también a la actividad de corrección de los avances, los artículos, las ponencias, los informes, como una función prioritaria de la dirección. A partir del diálogo entre los conceptos teóricos y los discursos de los entrevistados, Mancovsky propone una clasificación de los saberes implicados en la práctica de la dirección, que incluirían: la escritura académica, el oficio de investigar, los marcos disciplinares y teóricos y los aspectos intersubjetivos y vinculares que se ponen en juego en la relación entre el director y el doctorando.

En 2015 Mancovsky publicó en coautoría con María Guadalupe Moreno Bayardo, de la Universidad de Guadalajara, México, un libro en el que, desde sus diferentes contextos y posicionamientos teóricos, ambas aportaron elementos para avanzar en la consolidación de una pedagogía doctoral centrada en la formación para la investigación. En el primer capítulo, Mancovsky se avoca al tema de la formación, abordándolo desde el punto de vista de la disponibilidad, por un lado del sujeto que quiere formarse y, por otro, de la institución que le ofrece un programa formativo. En el segundo capítulo, Moreno Bayardo define un perfil de habilidades para la investigación como meta de referencia a la que aspirar y promover en los distintos niveles educativos, hasta

alcanzar su mayor formalización en los estudios doctorales. Agrupa estas habilidades en siete grandes núcleos: instrumentales, metacognitivas, de percepción, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015). Finaliza el capítulo describiendo algunas estrategias que promueven el desarrollo de las habilidades investigativas, entre las que resalta la potencialidad del acompañamiento cercano en la dirección de la tesis. En el tercer y último capítulo, Mancovsky propone tres ejes de análisis de la formación para la investigación: la relación entre director y tésista, la experiencia de “hacer” un doctorado y la construcción y consolidación de una pedagogía doctoral.

La última contribución de Mancovsky que quiero retomar en este breve recorrido del campo naciente de la pedagogía doctoral, es un artículo de 2016, en el que da cuenta de un dispositivo de intervención-investigación que puso en práctica en el Programa de Doctorado en Educación y Comunicación de las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga. El dispositivo se presentó como un seminario-taller dirigido a directores y directoras de tesis doctorales, con el nombre de *La complejidad de la relación formativa*

*en la dirección de tesis: tensiones, saberes, retos*. Se lo promocionó como “espacio de intercambio entre profesores que dirigen tesis de posgrado a fin de identificar algunos aspectos relevantes de la tarea en términos de apoyo-sostén y/o dificultad-obstáculo”. (Mancovsky, 2016). Previo al desarrollo del seminario se realizó un encuentro con estudiantes de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación, con el título “Aprender el oficio de investigador/a. Experiencias y saberes en el camino a la autonomía intelectual”. En este espacio los estudiantes, en pequeños grupos y en forma anónima, debían responder ciertas preguntas disparadoras, al estilo de “¿Qué expectativas tenés de la relación con tu director/a?”, además de otras consignas y actividades. Sus aportes se usaron como insumos para trabajar con los diecisiete directores, de varias Facultades, que asistieron al seminario-taller, de una duración aproximada de tres horas. Las opiniones vertidas por los estudiantes fueron usadas como disparadores para ser analizadas desde el punto de vista de los directores. El dispositivo permitió recuperar así las voces de los estudiantes y de los directores, que revisaron y pensaron en sus prácticas de dirección, resaltando los aspectos facilitadores y obstaculizadores de la tarea. En sus comentarios finales sobre el seminario varios resaltaron la necesidad de contar regularmente con espacios institucionales para debatir, analizar y reflexionar, junto con otros, sobre los logros y las dificultades de la tarea de dirigir. Poder enunciar los problemas, afirma Mancovsky en las conclusiones, ayuda a la búsqueda de soluciones.



### **Lorena Fernández Fastuca**

En el año 2013, en que presentó el artículo que voy a comentar a la revista *Perfiles Educativos*, Lorena Fernández Fastuca era profesora del Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina, Magister en Educación, candidata a doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria doctoral CONICET. Su directora y coautora del artículo, Catalina Wainerman, Dra. en Sociología por la Universidad de Cornell, era Directora del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés. El artículo, denominado “La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?”, fue publicado recién en 2015. En él se afirma que la dirección de tesis, como práctica educativa, es un factor primordial en la formación de investigadores e incide en la probabilidad de que los estudiantes lleguen a finalizar sus estudios doctorales (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015, p.1). Luego se realiza un amplio recorrido teórico del conocimiento acumulado sobre la dirección de tesis, basado en publicaciones científicas (artículos y ponencias).

En la introducción se contextualiza la situación de la educación superior en el entorno mundial y latinoamericano, la fuerte expansión de los posgrados y el impulso a la investigación, promovida por políticas de financiamiento estatal e internacional, que dieron lugar a demandas de evaluación de calidad de las universidades, incluyendo los programas de posgrado. Fue así como la alta

tasa de deserción en los doctorados, sobre todo en la etapa de escritura y presentación de la tesis, se convirtió en una preocupación, que llevó a indagar las causas de esta situación. De este modo se pudo determinar que entre los factores que inciden en la probabilidad de graduación de los doctorandos, la relación tesista-director es uno de los principales. Por esta razón las autoras consideran que estudiar dicha relación, en tanto práctica educativa, es un objeto de estudio apropiado a una “pedagogía de la formación de investigadores”.

Debido a que muchos de los conocimientos necesarios para la formación no son explícitos, sino tácitos, las autoras, reafirmando la conocida posición de Wainerman, expresan que estos últimos sólo se pueden adquirir trabajando en un proyecto bajo la dirección de un “maestro”, donde la tarea del maestro consiste en “promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista para formarse como investigador.” (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015:3).

La formación doctoral consta de dos etapas, que a veces pueden ser simultáneas. La primera no es muy diferente de los estudios anteriores y consiste en la asistencia a cursos donde el doctorando es principalmente un receptor activo del conocimiento. La segunda es la escritura de la tesis, en la que el tesista se transforma en productor de conocimiento. Esta etapa transcurre por fuera de las aulas.

Aquí el doctorando fija sus propias actividades y cronograma, toma decisiones, realiza el trabajo de campo, concurre a congresos y jornadas, se inserta poco a poco en la comunidad académica de la que en adelante formará parte, aprendiendo códigos, valores y costumbres. Pero aún no es del todo autónomo. Sigue necesitando la guía de su director, su estímulo, sus críticas, sus correcciones en relación a la escritura académica. En este sentido, la dirección de tesis se considera una práctica educativa, porque es el espacio donde se adquiere parte de los conocimientos y habilidades para hacer una investigación. Por otra parte, ser un buen investigador es condición necesaria, pero no suficiente, para ser un buen director.

La dirección de la tesis requiere una “alianza de aprendizaje”, en la que una de las partes -el director- tiene mayor conocimiento y experiencia y la otra, -el tesista-, está transitando un proceso de formación de su identidad como investigador. En este proceso el director cumple un rol activo de apoyo, estímulo y empatía, pero también de cuestionamiento y crítica rigurosa.

En cuanto a las funciones del director, siguiendo la bibliografía especializada, las autoras las agrupan en: asesoría académica (orientación, información, feedback, fuentes, métodos de investigación, corrección de trabajos, entre otras); socialización (normas, valores y costumbres de la comunidad académica de pertenencia, participación en

congresos, publicaciones, entre otras); apoyo psicosocial (sostén y contención emocional); y apoyo práctico (orientación en el contexto institucional, en relación a políticas, acceso a recursos, contacto con otros investigadores que pueden colaborar, etc.).

Luego las autoras hacen una breve referencia a las diferencias en la dirección de tesis en las distintas disciplinas, y, finalmente, describen las estrategias de enseñanza para elaborar la tesis, destacando como componente principal entre ellas los encuentros presenciales entre director y tesista. Otro componente indispensable es la corrección detallada, constante y regular de los avances, los borradores de la tesis y otros manuscritos, acompañada de orientación para la superación de las dificultades y de sostén emocional. Otras estrategias que describen son: modelado, andamiaje, mentoría, la utilización de ambientes simulados, la reflexión durante la realización de actividades en condiciones reales, la discusión de aciertos y errores, la participación en talleres y reuniones con otros doctorandos y otros integrantes del equipo de investigación.

Por último, las autoras mencionan algunos estudios sobre las características que priorizan los doctorandos a la hora de elegir un director. Entre ellas señalan la experiencia investigativa, la reputación, la compatibilidad intelectual, el compromiso e involucramiento en la investigación, y el apoyo al proyecto ante críticas externas.

El otro texto de Fernández Fastuca que quiero considerar para este recorrido es su libro, *Pedagogía de la formación*

*doctoral*, publicado en 2018, en el que presenta los resultados de su tesis doctoral. El estudio se centró en los doctorandos y directores de tesis de dos disciplinas: Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas, de la Universidad de San Andrés, utilizando como fuentes documentos institucionales, entrevistas y observación participante.

Los interrogantes planteados fueron: objetivos formativos, espacios formativos, figuras formadoras, prácticas de enseñanza y desafíos que enfrentan los tesistas. En la Introducción contextualiza la temática, y presenta el diseño metodológico y algunos conceptos teóricos (oficio de investigador como labor artesanal, medio y modo de vida, siguiendo la concepción de Wainerman; proceso de enculturación en la comunidad académica de pertenencia; etapas en la educación doctoral; diferencias disciplinares).

En el primer capítulo, "El doctorado, ambiente de aprendizaje", realiza una breve presentación de los doctorados en la Argentina y las diferencias en la formación según el área disciplinar. Por ejemplo, mientras que en las Ciencias Biológicas los estudiantes de doctorado forman parte de un equipo con el que se reúnen cotidianamente en su lugar de trabajo, en las Ciencias Sociales el camino es esencialmente individual, la relación del tesista es primordialmente con su director -con suerte-, y no suele haber lugar de trabajo ni horarios fijos. Este capítulo proporciona también una descripción

general de los programas doctorales seleccionados.

Los programas doctorales, dice Fernández Fastuca, son ambientes de aprendizaje (o deberían serlo), lugares de formación y transmisión del oficio de investigador. Pero señala algunos problemas, entre ellos, la frecuente falta de preparación pedagógico-didáctica de los directores para su función. La concepción de la investigación como oficio implica que su transmisión ocurre a partir de la interacción entre un maestro y un aprendiz, pero para esto no basta el simple contacto. De todos modos, el trabajo colectivo en un espacio compartido -no sólo con el director sino con otros integrantes del equipo- genera un sentimiento de pertenencia y de identidad colectiva. Muchos aspectos del quehacer se aprenden en la interacción cotidiana (cómo buscar antecedentes, cómo presentar una ponencia, qué tipos de eventos y de revistas priorizar, cómo obtener becas o participar de intercambios, etc.).

Otro problema que señala Fernández Fastuca es la escasez de cursos específicos y que, además, los que hay en general no sirven demasiado para la tesis. Esto sucede incluso en los doctorados no estructurados, en los que se debe obtener un número determinado de créditos pero se puede elegir los cursos de posgrado a realizar, en cualquier Universidad.

En el doctorado en Ciencias Biológicas de la Universidad de San Andrés existe una práctica, el seminario interno de investigación, que resulta fundamental para el aprendizaje. En este seminario se reúne todo el equipo en forma semanal,

quincenal o mensual, según las circunstancias, y se discute un artículo recientemente publicado o los avances de investigación de alguno de los integrantes.

En el Doctorado en Ciencias Sociales no cuentan con este tipo de seminario, pero el dispositivo del taller de tesis resulta fundamental para la socialización y la discusión con pares y con profesores, ya que el tránsito por el doctorado suele ser muy solitario. En las Ciencias Biológicas este dispositivo no se utiliza, porque suele ser el director quien define el tema de investigación y elabora el plan de tesis. En las Ciencias Sociales el doctorando es más autónomo desde el inicio: es él o ella quien elige su tema de estudio y en gran medida también el marco teórico y la metodología, en base a los cursos que va tomando. Además, tiene que desarrollar la autodisciplina para organizar su trabajo, porque como ya se dijo, no cuenta con un lugar de trabajo que obligue a una concurrencia cotidiana.

En el segundo capítulo, “¿Qué es la dirección de la tesis?”, Fernández Fastuca describe cómo es conceptualizada y las tensiones que atraviesa la relación director-tesista según las áreas disciplinares estudiadas. La dirección de la tesis, reitera, es una tarea de formación, orientación, acompañamiento y sostén emocional. La autora habla de cuatro funciones centrales de la dirección de tesis, las mismas que mencionara en el artículo de 2015 que

vimos anteriormente. Estas eran: asesoría académica, socialización académica, apoyo psicosocial y apoyo práctico. Agrega que también le corresponde al director encauzar la investigación, ponerle coto a la búsqueda del o la tesista, determinar cuándo la tesis está lista para ser entregada, hacer comentarios y devoluciones sobre los escritos que la o el tesista le va presentando. El doctorando siente que el director lo abandona si éste no lo orienta cuando le presenta dudas, si no está disponible para escucharlo, o sentarse a hablar, o firmarle un informe que tiene que entregar. Cuanto más frecuentes son los encuentros presenciales entre director y tesista, mayor es la calidad del proceso y del resultado final.

En el tercer capítulo, “La práctica de la dirección de tesis”, la autora propone tres estilos de dirección: acompañante, orientadora y directiva, y detalla las tareas asociadas a cada estilo. Además de las mencionadas en el capítulo anterior, se agregan como tareas del director: brindar un primer corpus de lectura, brindar estrategias de búsqueda bibliográfica, acompañamiento en el análisis de los datos, orientación en el diseño de estrategias de recolección de datos, mostrar y explicar cómo llevar a cabo un procedimiento determinado (por ejemplo, un grupo focal o una entrevista abierta), orientación en la estructura y presentación de la defensa de tesis, incluyendo ensayos previos con la presencia de otros miembros del grupo.

El cuarto capítulo, “Los talleres de tesis”, se enfoca en los talleres de tesis (en Ciencias Sociales) y cursos de diseño experimental (en Ciencias Biológicas), analizando los objetivos de estos espacios curriculares, los

contenidos, las estrategias didácticas. La autora afirma que en ellos se puede generar lo que Ken Bain denomina “un ambiente de aprendizaje crítico natural que promueve la práctica investigativa” (Fernández Fastuca, 2018:31). En los talleres de tesis se aprende haciendo y reflexionando sobre lo que se hace. Su objetivo es orientar a los doctorandos, primero en la construcción del proyecto y luego en la escritura de la tesis. Son espacios de interacción donde se puede compartir y discutir con el grupo problemas y dudas. Cada uno trabaja sobre su propio proyecto.

El quinto capítulo, “Espacios formativos no contemplados por los doctorados. La participación en la academia como fuente de aprendizajes”, analiza el lugar que ocupan los pares en el trayecto formativo y las prácticas de aprendizaje no formales presentes en instancias como grupos de escritura, presentaciones a congresos, jornadas y otros eventos científicos, participación en reuniones del grupo de investigación y atravesar procesos de evaluación para publicar. En los casos en que no cuentan con un grupo de investigación, los tesisistas suelen generar por sí mismos espacios de interacción y de intercambio con pares y/o referentes en relación a su tema, ya sea en forma presencial o por internet.

Por último, en las Conclusiones se retoman los principales argumentos

presentados a lo largo del libro.

### **I Simposio Nacional de Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral**

Este evento fue organizado por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y se llevó a cabo en dependencias de la Universidad Nacional de Mar del Plata en marzo de 2018. Los objetivos propuestos fueron dos: por un lado, la socialización entre colegas de las tesis defendidas y en proceso de elaboración, realizadas en el marco del programa de formación doctoral (Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Educación), que el CIMED lleva adelante en conjunto con la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario desde 2014; por otro lado, plantear la reflexión en torno al proceso de formación doctoral y a la relación tesisista/director, en el marco de la Pedagogía Doctoral “como instancia de formación *paralela* (el resaltado es mío, lo retomaré en las conclusiones) que lleva a la enseñanza y el aprendizaje de los componentes de la investigación y pone en juego el vínculo entre maestro y discípulo y las metodologías de trabajo para el avance y la culminación de la tarea doctoral” (Banner de Presentación).

En el encuentro participaron doctores recientemente graduados -.en 2017 se defendieron cinco tesis doctorales en el marco de este programa-, tesisistas en formación y directores de tesis, compartiendo sus experiencias y travesías vitales en relación al proceso de realización

de una tesis doctoral. Más allá de la presentación de los proyectos de investigación de cada participante, en todos los conversatorios el diálogo se centró en el proceso de formación que implica el doctorado y en la importancia de registrar la experiencia y no sólo los resultados de la investigación, resaltando el valor de las redes, las comunidades y los grupos de trabajo. De las presentaciones publicadas en las Actas del Simposio, haré referencia únicamente a las que reflexionan acerca de la experiencia de formación transitada.

Parfraseando a Richard Sennet (2008), Jonathan Aguirre comparó la relación que se genera entre el doctorando y su director con la de un artesano y su aprendiz. El director, como el artesano, enseña prácticamente, con el ejemplo, trabajando “codo a codo” al lado de sus aprendices. Enseña haciendo, y el aprendiz aprende viendo y haciendo. El director supervisa el progreso del aprendiz de cerca, despejando dudas, observando y corrigiendo. Aguirre remarca especialmente la importancia del trabajo en equipo y el acompañamiento y sostén que recibió en la relación con su propio director, de quien destaca la generosidad, la solidaridad y la confianza. (Aguirre, 2018).

La presentación de Graciela Flores se basó en un proceso reflexivo en torno a la construcción de su tesis doctoral, recobrando el valor de lo vivido por ella con otros -su director, sus compañeros

de grupo, las dos profesoras “memorables” a las que entrevistó y observó dar clases durante muchos meses como parte de su trabajo de campo- en el transcurso de la elaboración de la tesis. Relata que en este trayecto fue revisando y resignificando sus ideas, sentimientos, interpretaciones y juicios valorativos sobre su propio quehacer. El estilo de acompañamiento de su director le ofreció un “salvataje a la sensación de soledad y desborde” (Flores, 2018:139). Marca como aspectos destacables en este acompañamiento: la apuesta a la narratividad asociada a la identidad, a la pedagogía, a la enseñanza, a la investigación; el estilo comunicacional basado en la confianza, la cordialidad y una reciprocidad que no se diluyó por la asimetría propia del vínculo; el seguimiento cercano mediante sugerencias, apreciaciones, orientaciones; la promoción de la autonomía; y, por sobre todo, la pasión por la investigación compartida con su director.

María Marta Yedaide sitúa el énfasis de su presentación en “el texto como artefacto de producción discursiva” (Yedaide, 2018:156), señalando que la escritura de la tesis implica un movimiento de auto afirmación, un cambio de identidad, un pasaje de aprendiz a maestro/autor, y, en este sentido, “un modo de ejercicio político” (ibidem). Del proceso reflexivo en torno a la elaboración de la tesis, Yedaide destaca su reinterpretación de la pedagogía aprendida anteriormente – pedagogía de la modernidad-, como elemento funcional a la distribución discrecional de la legitimidad discursiva. Fue en el trayecto de elaboración de la tesis que estos cuestionamientos la llevaron a concebir y acercarse a otras pedagogías, “insurgentes,

descoloniales” (Yedaide, 2018:159) que dan lugar a discursos legitimados en las propias experiencias y saberes y a expresar la propia voluntad.

### **La Pedagogía Doctoral como forma de educación alternativa**

Al comienzo del trabajo propongo que la Pedagogía Doctoral es una forma nueva y alternativa de educación en Argentina. Los términos elegidos para caracterizarla no son casuales. Es “nueva” porque no hace mucho -menos de diez años- que se le ha dado entidad con esa denominación.

¿Y por qué “alternativa”? Si bien el primer tramo del doctorado -seminarios disciplinares, epistemológicos y metodológicos, créditos, evaluaciones y demás requisitos formales de los programas- se inscribe dentro de lo que podría denominarse “educación tradicional”, y no se diferencia de la formación de grado, excepto, en algunos casos, en la posibilidad de elegir qué seminarios cursar, el segundo tramo, de escritura de la tesis (que muchas veces es paralelo y no consecutivo al primer tramo), suele quedar al arbitrio de directores y tesistas. Como se resalta *supra* en la presentación del I Simposio de Pedagogía Doctoral, se trata de una “formación paralela”.

Es en esta etapa del trayecto, no estructurada *a priori*, donde ubico las modalidades y dispositivos que denomino “alternativos”, porque son prácticas de aprendizaje no formales, porque muchas veces ni siquiera

tienen lugar en las aulas, porque se ubican en los intersticios y en los márgenes, pero sobre todo, por algunas de sus características, que intentaré definir.

En primer lugar, todo lo que se va haciendo está en construcción, se revisa, se transforma. Creo que se aplica en esta instancia lo que señalé en otro lado en relación a las experiencias de educación alternativa, que los métodos se cuestionan “desde la realidad del contexto en el que se aplican, en base a la autoobservación, la reflexión y el constante diálogo entre todos los implicados” (Weissmann, 2017:171). Un ejemplo clarísimo de esta modalidad son los dispositivos de “intervención-investigación” que describen Carlino (2008) y Mancovsky (2016).

Otra característica de una educación alternativa, -que, como señalé puede tener lugar tanto fuera como dentro o en los intersticios del sistema oficial-, es el acento puesto en la dimensión afectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el acompañamiento y el sostén de la subjetividad. Una subjetividad que se juega en la experiencia compartida, la colaboración, el encuentro, pero también en la reflexión personal y la autodisciplina. Aquí se inscriben los grupos de escritura organizados entre pares, los talleres donde se discuten avances y otros escritos de los participantes, los ateneos, las redes y diálogos a través de internet con investigadores de distintos niveles de experiencia, los diarios de tesis (la escritura reflexiva para uno mismo), los talleres de tesis -cuando no son una mera formalidad y acompañan a los tesistas durante todo el proceso de elaboración de la tesis(4) - y los

encuentros presenciales entre tesista y director/a, cuando son frecuentes y apuntan al enriquecimiento mutuo.

En cuanto a este último punto, el de la relación entre tesista y director, si bien es el que cuenta con mayor desarrollo en la bibliografía, es también el que genera mayor debate. En general las autoras coinciden en cuanto a la importancia del acompañamiento cercano y el sostén emocional del director o directora para que el doctorado resulte una experiencia educativa genuina y llegue a culminarse. También hay acuerdo en afirmar que no hay instancias de formación específica para “ser director” y que el estilo de dirección se constituye sobre la base de la propia experiencia como tesista, buscando ya sea repetir o diferenciarse del modelo de director que cada cual tuvo. Las diferencias se plantean en relación a si el director debe estar capacitado para formar al tesista como investigador, o si, además, debe ser experto en el tema de la tesis. Este debate se liga a otro, que es a quién corresponde elegir el tema y el problema de

investigación, si al director o al tesista.

En este sentido, mi opinión personal es que la posición del director es la de poner a hacer, hacer que el otro haga. Así como Jacotot (Ranciere, 2006) pudo enseñar literatura francesa a estudiantes holandeses sin saber una palabra de flamenco (¡pero sí era experto en literatura francesa!), se puede enseñar los fundamentos de cómo investigar si se tiene experiencia en investigación, y poner en contacto al tesista con referentes en su tema de elección cuando uno no lo es, cosa que hoy en día resulta muy sencilla a través de los “colegios invisibles”(5), que siguen existiendo y se potencian con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Finalmente, en cuanto a la elección del tema, creo que es igualmente válido tomar el que propone el director o tener una pregunta propia como punto de partida y buscar un director que se entusiasme con la misma. Personalmente, prefiero la segunda modalidad, porque creo, como otros, que las preguntas de investigación que nos planteamos espontáneamente tienen que ver con nuestra historia y desde ahí son impulsadas por el deseo.

## Notas

(1) Dra. en Psicología y profesora adjunta a cargo de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura,

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar

del Plata. [patricia.weissmann@gmail.com](mailto:patricia.weissmann@gmail.com)

(2) En Argentina el desarrollo del nivel doctoral es un fenómeno bastante reciente, impulsado desde la década de 1990 y acompañado de políticas de becas doctorales financiadas por el Estado desde 2003. (Marquina y Ferreiro, 2015). Para citar un ejemplo, en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, el Doctorado en Historia se abrió en 2012 y el de Letras en 2013;



el Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología se creó en 2011; el de Matemáticas, de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, en 2009; el de Derecho, de la Facultad de Derecho, en 2006; el de Ciencias Sociales y Humanas, junto con la Universidad de Quilmes, en 2012; El Doctorado más antiguo de la Universidad Nacional de Mar del Plata es el de Ciencias, creado en 1986, con tres áreas: Biología, Química y Física. El más reciente es el Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, que se lleva adelante en forma conjunta por la Facultad de Humanidades UNMDP – a través del CIMED – y la Facultad de Humanidades y Artes UNR, desde 2014.

(3)“El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, egresados del Doctorado de la Escuela con sus trabajos de tesis terminados”. Disponible en: [www.209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_997.pdf](http://www.209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_997.pdf)

(4)Un ejemplo puntual de esta modalidad es el taller de tesis del Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación, mencionado en la nota ii, en el que se trabajó durante tres años consecutivos bajo la modalidad de taller en el seguimiento de los proyectos y de las tesis y dio por resultado un alto índice de graduación. Otro ejemplo es el Ateneo del Programa Interuniversitario del Doctorado en Educación UNTRF/UNLa, descrito por Viviana Mancovsky (2016).

(5) El término apareció en el siglo XVII, cuando la Royal Society comenzó a publicar las *Philosophical Transactions*, como vehículo de comunicación informal entre científicos que trabajaban los mismos temas. Los colegios invisibles son redes sociales fundamentales en la producción científica y han sido muy estudiados por sociólogos e historiadores de las distintas disciplinas. (Crane, 1972)

## Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2018) Entramados narrativos y polifónicos de una política pública en formación docente. Tensiones y potencialidades desde el enfoque biográfico narrativo. En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadoctoral/spde2018/paper/view/./1008>

Carlino, P. (2003) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Comunicación libre en el *II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura*, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo de 2003. Versión publicada en los *Anales del Instituto de Lingüística*, (XXIV), 41-62. Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/196](http://www.aacademica.org/paula.carlino/196)

Carlino, P. (2006) La escritura en la investigación. Documento de Trabajo N°19. *Serie “Documentos de Trabajo”*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/66](http://www.aacademica.org/paula.carlino/66)

Carlino, P. (2008) Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En: Narvaja, E. (dir.). (2008) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor. Disponible en: [www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf](http://www.aacademica.org/paula.carlino/182.pdf)

Crane, D. (1971) *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press. Disponible en: <https://garfield.library.upenn.edu/classics1989/A1989AU43700001.pdf>

Fernández Fastuca, L; Wainerman, C. (2015) La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?. *Perfiles educativos* (vol.37 N°148) Disponible en: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982015000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200010)

Fernández Fastuca, L. (2018) *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires: Teseo UAI. Disponible en: [www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-laformaciondoctoral.pdf](http://www.uai.edu.ar/media/111208/fastuca-pedagogia-de-laformaciondoctoral.pdf)

Flores, G. (2018) Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje. En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocctoral/spde2018/paper/view/./1008>

Mancovsky, V. (2009a) La palabra del maestro: un estudio descriptivo y comprensivo de los juicios de valor en la interacción de la clase. Documento de Trabajo N°35. *Serie "Documentos de Trabajo"*. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Disponible en: [https://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_997.pdf](https://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_997.pdf)

Mancovsky, V. (2009b) Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *RAES Año 1*. (1), 201-216. Disponible en: [www.untref.edu.ar/.../Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado](http://www.untref.edu.ar/.../Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado)

Mancovsky, V; Fabris, M; Checchia, B. (2011) Una pedagogía más allá del grado universitario: el acompañamiento de la formación doctoral [En línea]. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto 2011. La Plata. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)

Mancovsky, V. (2013) La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa. *RAES Año 5*, (6). Disponible en: [www.revistaraes.net/revistas/raesb\\_conf5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raesb_conf5.pdf)

Mancovsky, V; Moreno Bayardo M.G. (2015) *La formación para la investigación en el posgrado*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Mancovsky, V. (2016) Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una Pedagogía Doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Noreste. Revista Digital. Año 7, (9), 1-104. Disponible en:

<http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/2389>

Marquina, M. y Ferreiro, G. (2015) La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: tradiciones y políticas recientes. *V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación*. Facultad de Medicina. UBA. Junio 2015. Disponible en: [www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab043.pdf](http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab043.pdf)

Sennet, R. (2008) *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press. Disponible en español (Barcelona: Anagrama, 2009) en: <https://iupa.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2016/06/Sennet-richard-el-artesano.pdf>

Wainerman, C. (1997) Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En: Wainerman, C; Sautu, R. (comps) (1997) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires:

Ediciones de Belgrano. 3ªed., 2001. Buenos Aires: Lumiere. Disponible en:

[www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/.../Wainerman-Sautu-indice-cap-1.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/.../Wainerman-Sautu-indice-cap-1.pdf)

Weissmann, P. (comp.) (2017) *La otra educación. Relatos de experiencias*. Buenos Aires: Maipue. Disponible en: <https://humadoc.mdp.edu.ar:8080/handle/123456789/742>

Yedaide, M.M. (2018) La tesis como práctica de (auto) arrogación de potestad discursiva.

En: Aguirre, J; Ramallo, F. (comps) (2018) *Pedagogía Doctoral en Educación: Investigación, Relatos y Experiencias en la Formación Doctoral*. Actas del I Simposio Nacional. Mar del Plata: UNMDP. Disponible en:

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocdoctoral/spde2018/paper/view/..1008>