

Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky¹. “En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz...”².

Between biographical paths and professional crossings. The pedagogy of doctoral training in a conversation with Viviana Mancovsky. “In that talk of experience, your own voice will dawn ...”

Jonathan Aguirre³ y Luis Porta⁴

Resumen

El itinerario formativo que se inicia –o continúa- en el posgrado universitario deviene en un proceso de aprendizajes y desaprendizajes que moviliza en su totalidad la subjetividad de quien lo transita. Dicho proceso contempla no solo nuevas relaciones con los saberes aprehendidos y construidos, sino formas *otras* de vincularse con uno mismo, con los tutores, los colegas, los seres queridos y en donde el tiempo destinado a cada uno de ellos se transforma en una escurridiza y vertiginosa aventura a emprender. La entrevista a la Dra. Viviana Mancovsky, a partir de sus propios senderos biográficos y profesionales, buscó (re)visitar los aspectos y complejidades constitutivas de la denominada pedagogía de la formación doctoral. Dicha conversación, pensada desde la metáfora del *viaje*, se cimentó a partir de tres estaciones de significados. La primera de ellas

Summary

The formative itinerary that begins - or continues - in the university postgraduate course becomes a process of learning and unlearning that fully mobilizes the subjectivity of the person who transits it. This process contemplates not only new relationships with apprehended and constructed knowledge, but other ways of linking with oneself, with tutors, colleagues, loved ones and where the time allocated to each of them becomes a slippery and Dizzying adventure to undertake. The interview with Dr. Viviana Mancovsky, based on her own biographical and professional paths, sought to (re) visit the aspects and complexities of the so-called pedagogy of doctoral training. This conversation, thought from the metaphor of the trip, was cemented from three seasons of meanings. The first one focused on the interviewee's own doctoral avatars, the

versó en torno a los propios avatares doctorales de la entrevistada, las huellas de sus maestros y directores y las motivaciones iniciáticas en el estudio de la formación doctoral. La segunda estación contempló cuestiones propias de la pedagogía doctoral en tanto objeto de estudio y las particularidades que asume dicho trayecto para quien lo habita, tanto para directores como para tesisistas. Y por último, la tercera estación atraviesa dimensiones del orden de lo afectivo, lo colectivo, lo metafórico y lo proyectivo en el campo de la pedagogía en la formación de posgrado. En suma, la entrevista, en un tono cálido y generoso, permite situarnos desde diversos prismas interpretativos que nos ayudan a (re)conocer, (re) significar y comprender los imbricados pero apasionados acontecimientos del camino doctoral.

Palabras Clave: Educación Superior; Posgrado universitario; Pedagogía; Formación Doctoral.

traces of her teachers and principals and the initiation motivations in the study of doctoral training. The second station considered questions of doctoral pedagogy as an object of study and the particularities that this course assumes for those who inhabit it, both for directors and for thesis students. And finally, the third station crosses dimensions of the order of the affective, the collective, the metaphorical and the projective in the field of pedagogy in postgraduate training. In sum, the interview, in a warm and generous tone, allows us to position ourselves from various interpretive prisms that help us (re) know, (re) signify and understand the overlapping but passionate events of the doctoral path.

Keywords: Higher Education; University postgraduate; Pedagogy; Doctoral training

Fecha de Recepción: 21/11/2019
Primera Evaluación: 02/12/2019
Segunda Evaluación: --
Fecha de Aceptación: 21/12/2019

Primera estación de significados

P1- La primera pregunta está orientada hacia aspectos más biográficos de tu propia travesía doctoral. ¿Cuáles fueron tus motivaciones personales y profesionales al momento de iniciar el doctorado? ¿Cómo describirías tu formación de posgrado? ¿Qué tensiones y potencialidades viviste en el despliegue de tu investigación doctoral?

R1- Esta pregunta inicial es clave porque es el fundamento genuino de mi interés por abordar y profundizar el estudio de este nivel formativo, desde hace casi ya diez años. Mi experiencia doctoral estuvo atravesada por la sensación, casi permanente, de soledad, incertidumbre y desconcierto. Sensaciones fuertes que hoy recuerdo aun con mucha intensidad y que me han afectado por un tiempo prolongado, a lo largo de todos los años que duró mi formación de posgrado. Estas sensaciones tensionaron toda mi formación. Necesito aclarar que casi toda mi trayectoria de formación (de la maestría y del doctorado) fue desde mi condición de extranjera, en otro país y con otra lengua. Más precisamente, llegaría a pensar que elegir y abordar el estudio de este nivel, como pedagoga, una vez doctorada, es una suerte de asignatura pendiente conmigo misma...

Voy a intentar poner en contexto mi propia “travesía doctoral” (me gusta mucho la expresión) tratando de ser fiel a la intensidad de esa vivencia. Motivada por un proyecto familiar, mi esposo y yo decidimos irnos a estudiar a Francia a

mediados de 1993 con nuestra hija de dos años, a partir de la obtención de una beca de doctorado externa. Luego de los primeros meses de adaptación personal y familiar, inicié mis estudios de maestría en París (en aquel momento, el Diplôme d'Etudes Approfondies, el reconocido “DEA”), en el año 1994. Antes de continuar, creo necesario destacar dos cuestiones que caracterizaron mi época de estudio. Por un lado, el posgrado en la Argentina, en esos años, no era un nivel tan difundido y no tenía tantas ofertas académicas como lo tiene actualmente y más aún, en ciencias de la educación. Por otro, tampoco era tan habitual, como lo es ahora, el campo de la internalización de los estudios de grado y de posgrado con todas las propuestas, las ofertas y las posibilidades como se conocen y difunden hoy en día. En ese marco, a inicios de los años 90, nuestra decisión fue vivida exactamente con la intensidad de la palabra que me proponen en la pregunta: una suerte de “travesía al Viejo Mundo”. Para contextualizar nuestra época de estudiantes extranjeros les cuento algunas pequeñas y simpáticas anécdotas: hablábamos con nuestras familias una vez por semana, los domingos, porque la llamada por teléfono era más barata, recibíamos una encomienda mensual por correo con las reservas necesarias de yerba mate (que había que hacer que dure), algunos “deliciosos y nostálgicos” alfajores Havanna y una especie de resumen mensual de noticias que sacaba el diario La Nación como síntesis de los acontecimientos de nuestro país. No

existía Google y el correo electrónico recién empezaba a funcionar. Cuento estos detalles cotidianos porque tienen que ver con el momento en que realicé mis estudios en el extranjero, muy diferente a la experiencia “globalizada” actual donde una está permanentemente comunicada y tiene acceso a casi todas las cosas que desee para mantener sus gustos y sus costumbres cotidianas.

Con respecto a la elección de la universidad, tenía algunos datos de profesores y averigüé sobre ciertos programas de posgrado en algunas instituciones universitarias, más o menos de referencia, pero no mucho más. Mandé cartas postales postulando mi inscripción y me contestaron varias. Pasé la entrevista de admisión en dos de ellas y luego, elegí la Universidad Paris X, Nanterre porque se cursaban los seminarios de maestría en un solo día de la semana y me permitía organizarme familiarmente.

Si me veo en ese momento, creo que lo que me sostenía, fue un francés acotado de “sobreviviente” (que luego fui enriqueciendo) y una gran curiosidad por todo lo que se me ofrecía a nivel institucional: profesores, lecturas, encuentros... Iba con toda mi extranjería a cuestas en una sociedad muy diferente a la mía. En ese “descubrir” tenía exacerbada la capacidad de asombro, el estado permanente de novedad, una gran cuota de paciencia conmigo misma, el querer descubrir...

P2- ¿Cuáles fueron tus motivaciones

personales y profesionales al momento de iniciar el doctorado?

R2- Con respecto a mis motivaciones, en general, yo no las tenía tan claras y definidas desde el inicio. Lo que sí tenía en claro es que tenía muchas ganas de estudiar, de seguir estudiando y estaba en Francia... Mis motivaciones las fui elaborando. Esto que me preguntan, es muy valioso porque una siempre idealiza el tema de las motivaciones al inicio de una formación y suele suceder que, muchas veces, van tomando cuerpo a medida que una conoce, se informa, se aventura... va probando... Me viene al recuerdo una hermosa frase de Saramago de su libro “La caverna” que habla de los inicios, el comienzo... y que, cuando la leí, me dije: *“me está hablando a mí, describe mis dificultades iniciales, mis comienzos”* ... Saramago dice así: *“El principio nunca ha sido la punta nítida y precisa de un hilo, el principio es un proceso lentísimo, demorado, que exige tiempo y paciencia para percibir en qué dirección quiere ir, que tantea el camino como un ciego, el principio es sólo el principio, lo hecho vale tanto como nada...”* Me gusta mucho esta frase porque desidealiza el inicio visto como una primera etapa definida de antemano, predeterminada y a su vez, porque relativiza, de cierta manera, lo anterior, lo hecho, lo “acumulado” ... Se trata más de un andar... Justamente, una travesía, como me sugieren.

P3- Siguiendo este sendero biográfico que nos vas regalando, ¿cómo

describirías tu formación de posgrado?

R3- Empecé mis estudios de maestría en 1994 y me doctoré en 2003. En el transitar de esos años de formación me pasaron diversos acontecimientos propios de “la vida misma”: nacimientos, pérdidas, regreso al país, reinserción laboral y otras cuestiones personales y familiares. Pasé por diversas etapas... Creo que la más intensa, pero a su vez, la más formativa es en la que comienzo a sentir, a palpar, que los datos recogidos van a permitirme algo del orden de la novedad, de la creación y eso, es fascinante... Guardo el recuerdo de esa etapa como la más vital de mi formación, más que el sentir que estaba terminando y presentando la tesis para ser evaluada.

En una pequeña entrevista que le hacen a mi director de maestría y de doctorado, Jacky Beillerot, en una especie de Boletín interno que sacábamos los estudiantes del equipo de investigación llamado “Saber y relación con el saber” de la Université Paris X, en el año 1996, mi director dice que hay dos momentos de la vida de un tesista que a él, le producen mucha satisfacción. A grandes líneas, explica esos dos momentos del siguiente modo: uno de ellos, es cuando el director siente que *“la tesis se pone de pie y empieza a andar...”* El tesista elabora sus cuestiones subjetivas y existenciales, más o menos facilitadoras u obstaculizadoras, que le exige una formación de esta envergadura, y avanza... El director y el tesista saben que la tesis va a llegar al final. Otro de esos momentos que él destaca, es el de la defensa de la tesis donde, las cuestiones académicas se

mezclan con los festejos familiares. Beillerot habla del disfrute que le produce el reconocer al tesista como “autor” que “se autoriza” a defender sus ideas y sus saberes rigurosamente contruidos.

P4- Recuperas en tu relato a Jacky Beillerot, tu director, ¿Qué maestros o directores han marcado tu formación y cuánto de esas huellas pervive hoy en tu propio estilo de acompañar a tus tesisas?

R4- Si, marcas tengo muchas... Las reconozco a lo largo de toda mi trayectoria personal, familiar (mis padres...), escolar, del profesorado en el que estudié para ser maestra de escuela primaria a principios de los años ‘80, de mi formación universitaria de grado, del posgrado... Muchas y muy cariñosas, muy presentes. Algunas de ellas, siguen formándome hasta el día de hoy, como es el caso de mis intercambios con Claudine Blanchard-Laville, quien fue profesora durante mi formación doctoral en la Université Paris X (Nanterre) y con quien retomé el diálogo a partir de una Beca Erasmus Posdoctoral que obtuve entre el año 2011-2012 que realicé en la Universidad de Málaga. Particularmente con ella, sigo asombrándome por la intensidad, la calidad y la calidez de su escucha, a través del paso del tiempo. Sigo aprendiendo con ella en cada diálogo, en cada encuentro a pesar de nuestros lugares institucionales distintos y a pesar de la distancia. Lo que más me asombra de ella es su generosidad.

Todas estas marcas han despertado

y contagiado en mí, el sentimiento de la pasión por la búsqueda de un mayor entendimiento, de una comprensión más fina, de una curiosidad inquieta, de un conocimiento más riguroso... Esa pasión que hace que los profesorxs se muestren “un poco locos, un poco locas”, al decir de G. Steiner. Hay una frase muy bella de este autor que habla, justamente de esto, en su libro *“Elogio a la transmisión”*. En él, se expone una suerte de entrevista entre una joven profesora de literatura, Cécile Ladjali, que trabaja en un liceo del conurbano de París y George Steiner, profesor de renombre internacional, especialista en literatura comparada. Este autor afirma de manera contundente: *“Yo siempre les he dicho a mis alumnos: “Uno no negocia sus pasiones. Las cosas que voy a intentar presentarles, las amo más que todo en el mundo. Yo no puedo justificarlas. Si yo soy arqueólogo y las vasijas chinas del siglo VIII constituyen mi vida, yo no puedo justificar el por qué. La peor cosa que uno puede hacer es intentar una dialéctica de la excusa, de la apología. (...) Si el estudiante siente que uno está un poco loco, que uno está “poseído” por aquello que enseña, ya eso es el primer paso. No estará de acuerdo. Tal vez vaya a burlarse, pero escuchará. Ese es el momento milagroso donde el diálogo con una pasión comienza a establecerse. Jamás es necesario intentar justificarse”*.

Específicamente, la relación con mi director de tesis estuvo signada por toda una primera etapa de aprendizaje del oficio, muy intensa, desde mi maestría,

donde pude recibir un acompañamiento intensivo de su parte.

Para mí, el trabajo con un director de tesis es un estar “cabeza a cabeza” pensando, comprometidos con las ideas, las lecturas, las nociones, las teorías, los datos, la vitalidad misma de un proyecto de investigación que nace... Es mucho tiempo de ir y venir entre: lecturas compartidas, borradores de escritura que se escriben y se vuelven a reescribir y se vuelven a reescribir y se vuelven a... Mucho tiempo de pensamiento en sintonía, construyendo sentidos a partir de la interpretación de los datos, armando y desarmando hipótesis interpretativas, silencios reflexivos, discusiones (enriquecidas por un no pensar siempre lo mismo), preguntas que nos interpelan por mucho tiempo... Tengo el recuerdo de haber estado trabajando así, también con mi co-directora, Marta Souto en la etapa específica y compleja del análisis de los datos.

Con mi director, aprendí algo central, para mí, desde mis primeras reuniones de intercambio que tiene que ver con el trabajo con la propia relación con el saber(5). Cuando estábamos juntos, yo veía que él hacía transparente su pensar y su manera de entretener sus pensamientos. A veces, no era claro ni se esforzaba por ser comprensible. Hablaba a media voz elucubrando ideas posibles. Dejaba frases sin terminar... Era como que iba dibujando bocetos con sus ideas... Se hablaba a sí mismo, murmuraba... En ese hacer, yo sentía que se esforzaba por ser tremendamente honesto. Sin reparos, se mostraba en su pensar “a media

voz”. Era raro, pero me fascinaba. Me mostraba la naturaleza de sus saberes, siempre en proceso de construcción. Así, me compartía su no-saber, su curiosidad, su manera singular de poner en pregunta y sus saberes relativos (en las dos acepciones del término) a mi objeto de investigación. Ahora bien, al hacerlo, sentía que provocaba mis certezas y mis incertidumbres. En este hacer artesanal, me mostraba su manera de cuestionar lo ya sabido al compartirme su singular “amasado” de saberes, su pensamiento en permanente construcción. Al participar de esto, sentía que mi director provocaba mi propio proceso de pensar. Lo impulsaba y a la vez, me desestabilizaba llevándome a soportar mis no-saberes en mi propia búsqueda de saber. Desde su gesto de acompañamiento, me transmitía un modo de pensar incluyendo saber y también, indefectiblemente, ignorancia, carencia, falta. En concreto, creo que ponía de manifiesto el trabajo con nuestra propia y singular relación con el saber.

P5- ¿Cómo surge el interés por indagar sobre la Pedagogía Doctoral? En uno de tus escritos del año 2016 advertís el temor y el cuidado que significó, en los inicios, la utilización de dicha categoría, ¿Qué cuestiones teóricas, prácticas, investigativas, abonaron tu interés por asumir el trayecto doctoral desde esta pedagogía singular?

R5- Desde el año 2009, comencé a interesarme por la diversidad de problemáticas que atraviesan los sujetos

que deciden continuar o retomar los estudios de posgrado en el nivel de un doctorado. En ese marco, avancé desde diferentes proyectos de investigación(6), hacia la construcción de un escenario de reflexión, con fundamento teórico y empírico, tendiente a dar visibilidad al entramado de **las dimensiones de análisis de dicha formación académica**. Las mismas abordan diferentes aspectos: personales y subjetivos, interaccionales y vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa universitaria y más ampliamente, en función de los vastos campos disciplinares del conocimiento. A partir de allí, intenté poner en evidencia que el doctorado puede analizarse desde el punto de vista de: los sujetos implicados (los responsables del programa, el doctorando, sus interacciones entre pares y con el director de tesis, los profesores que conforman comisiones de admisión, asesoramiento y/o dictan seminarios, los miembros de un jurado, entre otros), las instituciones y los programas que ofrecen, la política educativa que los enmarca y las disciplinas que condicionan estilos formativos según las características propias del objeto de conocimiento.

Específicamente, desde el inicio de este recorrido de investigación, focalicé mi interés en la **dimensión pedagógica del doctorado, estudiada desde la perspectiva de los sujetos**, sus interacciones y los vínculos que construyen, mediados por situaciones de enseñanza, transmisión y aprendizaje a partir de una vastedad de saberes que se ponen en juego en el marco de dicho proceso formativo. Reconocí y designé

a esta línea de investigación como “pedagogía de la formación doctoral”.

En el comienzo, formulé algunas primeras preguntas sobre la formación doctoral intentando analizar las condiciones institucionales y los desafíos intelectuales y personales que se ponen en juego de parte del sujeto que transita un determinado programa doctoral. Específicamente, la noción de **relación con el saber** me ayudó a poner en evidencia la dimensión subjetiva que traduce una experiencia formativa singular a partir de la cual, el sujeto “se autoriza” a crear saberes nuevos argumentando académicamente el proceso de investigación que fundamenta dicha creación. En este sentido, la tesis doctoral no solo expone la investigación realizada, sino que también da “testimonio” de los cambios identitarios que atraviesa el doctorando en vistas a convertirse en “autor” de los saberes que produce (Mancovsky, 2009). El análisis de las entrevistas tomadas a estudiantes de doctorado y a doctoradxs “recientes” dieron cuenta de sus intereses a partir de las cuales se aventuran a dicho proyecto, sus temores, las dificultades encontradas y las vicisitudes que atraviesan a lo largo de su experiencia formativa.

Luego, puse hincapié en el estudio de la **relación formativa** entre director de tesis y tesista desde el “mutuo acuerdo” que traduce una supuesta elección entre ambos. Comencé por preguntarme acerca de la naturaleza de ese vínculo intersubjetivo que se despliega en el tiempo y entrama intenciones, intereses, propósitos, saberes, emociones y

sentimientos tanto de parte del sujeto en formación como del director, sujeto mediador de saberes.

Poco a poco, a partir de los resultados de las investigaciones realizadas, basados en entrevistas a directores de programas institucionales, directores de tesis y a doctorandos de distintos contextos institucionales y de universidades de diversos países, fui pensando en la posibilidad de nombrar a ese escenario de reflexión como un incipiente campo dentro de la “pedagogía de la formación” (Ferry, 1990, 1997), reconociendo la especificidad del nivel.

En relación con el temor a utilizar la expresión “pedagogía de la formación doctoral”, sí, es cierto... Desde el inicio, tuve cierto reparo en hablar de una “pedagogía” en el marco de la formación universitaria y, sobre todo, en relación con el más alto nivel académico, como lo es el doctorado. Sabía que no era bien vista. También, se sabe que la pedagogía no siempre es aceptada en la universidad. Más aun, continúo con ese mismo temor, pero lo complemento con una necesaria mirada de autocrítica de parte de lxs pedagogxs que pensamos estas cuestiones en el ámbito universitario. Es necesario, desde mi punto de vista, reconocer que la pedagogía no siempre mantuvo un intercambio fluido con los profesores y sus preocupaciones en torno al dar clase en la universidad. Más precisamente, el diálogo entre el saber pedagógico formalizado y los docentes no siempre habilitó el encuentro. Muchas veces, dicho saber, ubicado en el lugar de la crítica (más o

menos explícita o encubierta) y la prescripción, fomentó distancia y hasta rechazo. Más aun, en el marco de este desentendimiento, algunos autores han llegado a afirmar de manera categórica que la pedagogía parecería no formar parte de una cultura legítima en la universidad (Fabre, 2014).

Por otra parte, cuando la pedagogía suele ser asociada a lo escolar y a los aprendizajes de la infancia, ¿cómo atreverse a pensarla en el mundo de la formación de adultos y encima, para el ámbito de la academia? Parecería ser un tanto osada esta propuesta... Al día de hoy, la expresión “pedagogía de la formación doctoral” sigue siendo rechazada por algunos grupos de investigadores de pertenencia institucional y disciplinar diversa, aunque se enfrenten a dificultades pedagógicas específicas al momento de acompañar y orientar a los tesisistas puntualmente, al problema concreto y muy comúnmente conocido de la no finalización de las tesis.

En síntesis, sí, reconozco mis reparos con el uso de dicha expresión en algunos ámbitos y grupos, le agrego una necesaria revisión autocrítica basada en el lugar de la pedagogía en la universidad y a su vez, insisto en la fundamentación teórica y empírica de este escenario de reflexión que abarca problemáticas de la formación doctoral específicas. De allí, la complejidad de esta línea de investigación.

Segunda estación de significados

P6- Asumiendo la complejidad de la

“Pedagogía de la formación doctoral” en tanto objeto de estudio ¿Qué rasgos la definen?

R6- De manera introductoria, creo necesario precisar qué es lo que entiendo por **pedagogía** para luego, enunciar sus características específicas. La pedagogía, desde una primera definición amplia, es la disciplina que tiene por objeto de estudio a la educación en función de determinados fines a alcanzar. Remite a: una práctica educativa o de enseñanza en un determinado aspecto o área, la capacidad para enseñar o educar y la actividad del pedagogo. (*Diccionario de la Real Academia Española*). La pedagogía tiene que ver con: un campo disciplinar, una práctica o una actividad. Siguiendo con una obra especializada del campo educativo, el *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, dirigido por Beillerot y Mosconi (2014), los autores sostienen que, la pedagogía comprende diferentes sentidos, a saber: “Puede ser un arte, aquella que despliega el educador experto y que uno puede reconocer como pedagogo. Puede ser también, una doctrina; la teoría Freinet, la teoría Montessori... Se habla también de reflexión pedagógica entendiéndola por ella la revisión o el trabajo sobre sí mismo que hace el actor sobre su propia acción en vistas a analizarla y evaluarla”. Esta última acepción, **la pedagogía como reflexión**, se relaciona con los inicios de la sociología, de la mano de los desarrollos teóricos de E. Durkheim. Este célebre escritor define a la pedagogía como: “la teoría de la educación”. (Esta) es el medio a través del cual la sociedad renueva de

continuo, los condicionamientos de su propia existencia.” (Durkheim, 1996). Más precisamente, la pedagogía da cuenta de un tipo particular de “*teoría-práctica*” que tiene por finalidad, orientar y regular la práctica, construyendo un espacio intermediario entre arte y ciencia, Durkheim otorga, por ello, un status original a la pedagogía en tanto *reflexión sobre la educación*. A partir de esta brevísima exposición, me interesa recuperar el sentido que vincula a **la pedagogía como ejercicio de reflexión**.

Por otra parte, si se rastrean sus orígenes etimológicos, la pedagogía designa “el arte de acompañar” a los niños en la Grecia Antigua. El *paidagogo* no era el encargado de transmitirles los saberes sino, aquel que los guiaba hasta la casa de los maestros particulares que efectuaban la enseñanza. La responsabilidad del *paidagogo* consistía en saber elegir, entre los conocimientos, aquellos que le resultaban más valiosos de ser aprendidos y entre los maestros, aquellos que le parecían los más eficaces, en relación con los métodos que ellos ofrecían. Así definida, de manera estricta, la pedagogía era una **reflexión de tipo axiológica** referida a la educación de los niños. Castello y Mársico profundizan este estudio etimológico de la noción:

el pedagogo acompañaba al niño hasta los lugares donde se impartía enseñanza, los cuales en época clásica no estaban unificados en un edificio, sino que requería ir en busca de los lugares de trabajo de maestros particulares: el didáskalos, maestro de lectoescritura, de gimnasia y de música” (Castello y

Mársico, 2005:68).

Los autores explican que este acompañamiento que daba protección al niño de los peligros de la calle, convirtió al pedagogo en una suerte de guía moral ya que: “los maestros solo se encargaban de transmitir un saber determinado. La formación integral de la personalidad de los jóvenes quedaba en manos del pedagogo (Castello y Mársico, 2005:68).

A partir de este recorrido acotado por la etimología del término, recupero: el verbo “acompañar” y la presencia de un x o tr a ser acompañad x y también, la pedagogía como “un ejercicio de reflexión”. Estos sentidos me resultan significativos para introducir algunas cuestiones vinculadas al saber pedagógico en el ámbito específico de la formación doctoral. De este modo, concibo a **la pedagogía como un ejercicio de reflexión de parte del sujeto que educa y/o forma a partir del encuentro con la alteridad**. Se trata de un ejercicio reflexivo que no borra ni suprime las diferencias. Tampoco excluye la dimensión afectiva de la reflexión; muchas veces en desmedro de la razón que es vista como única y principal en la transmisión de un saber disciplinar, contenido de aprendizaje. De este modo, dicha reflexión no invalida ni descalifica todo aquello que sorprende por ser nuevo o desconocido. Pienso en una pedagogía solo habitada por una certeza fundante y fuente de asombro y atractivo: “*el otro siempre va a ser distinto a como lo imaginé*”. Una pedagogía que piensa y se piensa en situación, abierta a lo que acontece y a la alteridad. Esta última supone la capacidad de alternar la

posición propia con la del otro y presume un reconocimiento de la diferencia. Esta afirmación me sitúa, de lleno, en el centro de una relación pedagógica atravesada permanente por la ética.

A partir de lo expuesto, algunas **características específicas** de la pedagogía doctoral remiten a:

-un acompañamiento signado por intenciones que se enmarca en un programa institucional académico determinado.

- el trabajo de esclarecimiento de **intenciones** de parte del formador y del sujeto en formación supone un cuestionamiento ético que atraviesa toda la relación formativa.

-el acompañamiento comprende la tarea de orientar una diversidad y multiplicidad de **aprendizajes** y **saberes** que se ponen en juego de parte del sujeto en formación y del formador (saberes relativos al proceso de investigación propiamente dicho, saberes concernientes a la escritura académica, saberes disciplinares del campo específico de conocimiento que se define a partir del objeto de estudio, saberes relativos a la socialización al medio académico, etc.)

-el acompañamiento incluye **sujetos** que ocupan diferentes roles y despliegan diferentes saberes y prácticas en un **contexto institucional** específico. Dicho contexto define y encuadra normas y condiciones de formación. Particularmente, se destaca el acompañamiento pedagógico que se define a partir de una **relación formativa**

entre un director y un tesista y que apunta a la construcción sistemática, rigurosa y fundamentada de saberes nuevos por parte del sujeto en formación.

De esta manera, la pedagogía de la formación doctoral puede concebirse como un ejercicio de reflexión sobre el acompañamiento académico que se da en el marco de un programa institucional determinado y a su vez, como el acompañamiento específico que se concreta en una relación formativa entre un sujeto en formación y un formador, en tanto mediador de un conjunto de saberes diversos y múltiples.

P7- En ese acompañamiento específico del que das cuenta, ¿qué lugar ocupan lxs directorxs/tutorxs de Tesis en el proceso formativo del tesista? ¿Cuánto de su propio proceso formativo se pone en juego en su práctica de acompañamiento?

R7- En principio, el trabajo entre un director y un doctorando entrama una relación muy singular, muy peculiar. Es una relación formativa, a sostener por largo tiempo. Es una relación intersubjetiva que atraviesa diversas etapas y encierra diferentes estados de ánimo, emociones, afectos... Admiración, distancia, entusiasmo, enojo, agradecimiento, disfrute, angustia, complicidad, alegría. Dicha relación encierra un acompañamiento de las transformaciones subjetivas que un sujeto en formación atraviesa en pos de autorizarse y volverse autor de los saberes nuevos que construye

argumentados de manera fundamentada. Esto es muy complejo! Y no siempre se logran relaciones formativas “saludables”, más allá de los distintos estados de ánimo y las distintas etapas que implica todo el proceso formativo. Por eso, a mi entender, es imprescindible la necesidad de dialogar con las intenciones éticas de cada sujeto implicado en dicha formación. Pero por, sobre todo, este trabajo con las propias intenciones encierra un cuestionamiento ético porque está atravesado por la “inevitable” tensión entre la autoridad y la autonomía que define a dicha relación. A grandes, líneas, la autoridad se basa en el reconocimiento que se legitima en los saberes y las habilidades del sujeto que dirige. A su vez, se entrecruza con cuestiones de poder y de jerarquía que se fundan en toda institución académica. La autorización, a mi entender, supone un tiempo de dependencia (imposible de calcular ni de anticipar) a una autoridad que sostiene, exige y desempeña la función de apuntalamiento y de orientación. También, encierra la necesidad de un reconocimiento a esa autoridad presente que “se hace cargo”. Para alcanzar a construir el pensamiento propio e independiente, tiene que haber aprendizaje, y a su vez, tiene que haber transgresión a esa autoridad que ha estado presente, ha sostenido y ha facilitado. El **aprendizaje** genuino implica, desde mi perspectiva, un trabajo de apropiación de los saberes puestos en juego en la formación para la investigación. El resultado de esa apropiación “transgresora” es la autorización a “hacerse autor”: un

asumirse como sujeto de enunciación de un discurso propio basado en saberes fundamentados rigurosa y sistemáticamente. ¡Decididamente, nada fácil por cierto!

P8- En la obra *La formación para la investigación en el posgrado aparece como aspecto central del trayecto doctoral el pasaje identitario que asume el tesista al convertirse en autor de su propia obra. La dimensión de autoría implica al estudiante del posgrado una transformación identitaria. ¿Cómo se evidencia este proceso subjetivo en la pedagogía doctoral?*

R8- Situémonos en la experiencia formativa de llevar a cabo un doctorado... Dicha experiencia supone una transformación identitaria de parte del sujeto en formación que se despliega en una temporalidad propia, en un marco de relaciones determinadas y en un programa formativo institucional preciso que establece y enmarca condiciones de posibilidad y exigencias determinadas. Dicha experiencia se concreta a partir de asumir la autoría de un trabajo de investigación original basado en la argumentación sistemática y fundamentada de saberes nuevos. La tesis doctoral es una obra, singular y colectiva, a la vez, que materializa ese proceso de autonomía intelectual. Su presentación legitima el ingreso “formal” a una comunidad académica a través del ritual institucionalizado de la defensa frente a un jurado de expertos (Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015).

Esta afirmación pone el acento en la dimensión temporal de la formación y me recuerda a las ideas que E. Enriquez desarrolla de manera precisa y clara. Este autor nos dice: “formarse implica tener tiempo para vivir una experiencia, tener tiempo para entender esa experiencia, para poder interpretarla y, al mismo tiempo que, recoger todos los frutos que ésta produce, de ser necesario desprenderse de ella. Esto lleva muchos días, meses, a menudo años” (Enriquez, 2002:51). Ahora bien, más allá de que la formación implique una disposición a trabajar sobre uno mismo, no es una instancia que pueda llevarse a cabo desde la soledad y el aislamiento. Retomo a Enriquez cuando afirma que: “la formación está asociada a la idea de interacción con otros, a la posibilidad de trabajar juntos y esto conduce al reacomodamiento de las propias maneras de pensar”. (Enriquez. 2002:55). Por eso, a mi entender, formarse, supone un proceso de reacomodación de saberes, que son resignificados, en pos de construir otros nuevos. Nada del orden de lo simple, lo apresurado y lo inmediato condice con una búsqueda formativa laboriosa. Y acá enuncio un problema crucial de la formación doctoral que tiene que ver con nuestra contemporaneidad y nuestras propias maneras de vivir, trabajar, estudiar, formarse... La gran dificultad de toda propuesta formativa actual, vista desde los programas institucionales como desde las decisiones y voluntades personales es, a mi entender, la falta de tiempo, la urgencia, la inmediatez. Como dice Nuria Pérez de Lara (2009), “lo que pasa es

que hemos dejado solo al tiempo...” En síntesis, esta idea refleja una vivencia que se repite en casi todas las entrevistas que vengo realizando a los doctorandos a lo largo de todas mis investigaciones en estos años: la relación personal con el tiempo, el “dar-se” tiempo...

P9- A lo largo de la conversación fuiste hilvanando apreciaciones en torno a la producción de conocimiento y saberes en el nivel de posgrado, en este sentido, ¿cuál es la relación o las relaciones con el saber que entabla un tesista en el devenir de su travesía doctoral? ¿Con qué complejidades se enfrenta en el proceso?

R9- Primero, necesitaría esclarecer brevemente la noción de relación con el saber para luego vincularla con la situación específica de la formación de un tesista que aprende a llevar a cabo una investigación y que concluye con la escritura de una tesis doctoral.

La decisión de iniciar un doctorado responde a distintos intereses personales, deseos más o menos conscientes o motivaciones más o menos definidas. Más allá que uno tenga experiencia en desarrollar una investigación o se inicie en el oficio, emprende una etapa de formación donde pone a prueba lo que sabe y avanza a partir de sus preguntas, sus preocupaciones, sus comprensiones “acotadas” que lo interpelan con nuevas preguntas acerca de un tema de interés determinado. Todo esto es fundamental para iniciar un proceso de investigación. No hay modo de investigar si una

ya sabe o supone de antemano, lo que va a encontrar. Eso no es hacer investigación. Es decir, uno no hace una investigación para confirmar lo que sabe. Todo lo contrario. Desde el oficio de investigador, uno avanza desde un saber siempre parcial y fragmentario que va construyendo, revisando, cuestionando y vuelve a construir. Y acá cobra un valor fundamental el pensar desde la pregunta. Leí hace poco un sugerente libro, “*El taller, el templo y el hogar*”, de un escritor colombiano, William Ospina, que escribió una frase que me gusta mucho para concebir la investigación en el marco de una formación académica. Dice así:

Uno de los primeros errores, y el error favorito de la academia, es la creencia de que para cada pregunta hay una respuesta. La tradición dogmática y doctrinaria del catecismo alimenta esta ilusión. Pero una buena pregunta, además de merecer muchas respuestas, abre sobre todo un horizonte para preguntas mayores (Ospina, 2018:91).

A mi entender, aprender a investigar supone adentrarse en ese horizonte, pudiendo reconocer la relatividad de nuestros saberes: su temporalidad y su humana fragilidad. Sobre estas reflexiones, entonces, se inscribe la noción de **relación con el saber**. Para poder desarrollarla, Jacky Beillerot distingue las nociones de “saber”, en singular y “saberes”, en plural. De manera introductoria, explica que los “saberes” (en tanto sustantivo plural) comprenden al conjunto de enunciados y procedimientos reconocidos y constituidos socialmente. Es por intermedio de esos saberes

que un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma (Beillerot, 2000). Ahora bien, si los saberes pueden entenderse como un conjunto de “datos simbólicos plurales”, los saberes se vuelen “singulares” (es decir, “saber” en singular) cuando son considerados en función de un sujeto. Cuando éste se apropia de “los saberes”, lo hace a partir de una fracción de saber. Así, el “saber” se refiere a “aquello que para un sujeto es adquirido, construido o elaborado por medio del estudio o la experiencia. Es el resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea su naturaleza o su forma (imitación, impregnación, identificación, resultado de una acción pedagógica, etc.) (Beillerot, 2000). Esta definición de “saber”, en singular, destaca la dimensión psíquica de la noción. Dice J. Beillerot: “todo saber individual es parcial y se inscribe en la historia psíquica y social de un sujeto sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto” (2000:22). De este modo, el uso de “saberes”, en plural, aborda las dimensiones social, cultural e histórica de la noción mientras que, el uso en singular acota su significado a la dimensión psíquica del sujeto.

Siguiendo los planteos de J. Beillerot (2000), la noción de “relación con el saber” no es un rasgo del sujeto ni una característica de su carácter. Uno no *tiene* una relación con el saber. En este sentido, mejor sería decir que: “...uno es su relación con el saber. Ser ‘su relación con el saber’ significa que mis actos y mis conductas testimonian y transcriben aquello que yo quiero, que yo sé y aquello

que no sé; dan cuenta de mis saberes adquiridos y de los cuales he quedado impregnado. Significa, además, aquello que yo hago con mis saberes, cuales fueren, de distinto grado y naturaleza; pero también, se refiere a aquello que habla de mis ignorancias y mis carencias. (Beillerot, 2000).

Así, si retomamos esta idea clave: “uno es su relación con el saber”, ¿cómo podríamos vincularla con la decisión de comenzar una formación de doctorado que se concreta a partir de la elaboración de una tesis doctoral? Uno podría esbozar la siguiente respuesta: “*siendo relación con el saber*”, creamos preguntas y a partir de las no-respuestas inmediatas y la incomodidad de la falta, unx elige encuadrar “la búsqueda” en un marco institucional académico que exige desarrollar un proceso de investigación.

Tercera estación de significados.

P10- Iniciando el último segmento de la entrevista queremos consultarte sobre ¿Cuánto de lo individual y de lo colectivo tiene el trayecto doctoral? ¿Cómo incide en dicho proceso formativo el pertenecer a un grupo de investigación o el participar en ateneos y talleres en tanto espacios en donde se ponen en común diversos aspectos del itinerario doctoral?

R10- Como ya lo mencioné en las respuestas anteriores, la tesis es un proyecto individual y colectivo a la vez. Necesita de momentos de soledad “saludable” para crear, revisar, fundamentar y argumentar la profundidad

de las propias ideas y a su vez, necesita de lxs otrxs permanentemente. La tesis no se hace en soledad, como ya lo mencioné, al retomar las claras ideas de E. Enriquez que me gustan mucho. Todos los dispositivos institucionales de formación que alienten los intercambios son “acompañamientos pedagógicos” que, por un lado, contienen y orientan los procesos singulares de formación y por otro, dan cuerpo al desarrollo del nuevo campo disciplinar de la pedagogía doctoral.

P11- Los enfoques biográficos-narrativos consideran que el relato en primera persona de una experiencia vivida sirve como catalizador de emociones, sentimientos, aprendizajes y desaprendizajes que el sujeto habita nuevamente al momento de narrarlos. Desde esta dimensión más narrativa ¿Cuánto puede aportar a la pedagogía doctoral que el tesista – sujeto en formación- puedan registrar narrativamente su propia travesía doctoral? ¿Consideras que el relato de experiencia en la formación del posgrado puede abonar el campo de indagación sobre la singular pedagogía doctoral?

R11- Totalmente, la escritura es una aliada incondicional durante la formación doctoral. Más allá de nuestras marcas escolares (más o menos negativas o positivas) sobre nuestras “composiciones”, “redacciones”, “informes, trabajos prácticos o monografías” cargadas de obligatoriedad y reglas del “buen” escribir,

es necesario re trabajar el vínculo con la escritura: es decir, hacerlo amigable. Una tendría que estar acompañada las 24 horas por una libreta y un lápiz, dispuesta a escribir en cualquier momento. Una tiene que ir habilitando una relación con la escritura menos ceremoniosa que lo que supone “el formato capítulo” ... Una tiene que andar con una libretita a cuestas... Llevarla a todas partes, anotar cosas que le llaman la atención de su alrededor. La escritura ayuda a desplegar una sensibilidad mayor que, a su vez, redundando en un pensar mejor, un expresarse mejor. Hay que entrenarse en esto de tener como aliada a las palabras y a “amasar” ideas fundamentadas...

P12- Situándonos en términos de proyección, ¿Cuáles son las líneas investigativas que se abren en el futuro en relación con la formación en el posgrado y con la propia pedagogía que en él se despliega?

R11- Actualmente, estoy avanzando en una línea de investigación que tiene que ver con el “aprender a dirigir tesis”, en colaboración con colegas mexicanos y mexicanas de la Universidad de Guadalajara: María Guadalupe Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías. Nuestro tema de interés tiene que ver con el preguntarse acerca de ¿dónde y cómo se aprende a dirigir? Creemos necesario avanzar en un trabajo de investigación que sistematice procesos y trayectorias de directores con experiencia en dicha práctica. Estos aportes servirían para fundamentar, más allá de un supuesto

“deber ser del director”, la creación de posibles espacios institucionales de encuentro en el cual se socialicen saberes experienciales que enriquezcan el oficio de dirigir.

P13- En referencia a esto de “aprender a dirigir tesis” y considerando que la práctica de dirección es compleja y al mismo tiempo se va enriqueciendo con el propio ejercicio del oficio, ¿qué aspectos podrían tener en cuenta aquellxs noveles directores de tesis al momento de comenzar a acompañar a sus primerxs tesisistas?

R13- A mí no me gusta la posición de quien da consejos ni recomendaciones sobre el hacer de una práctica. Iría en contra de **mi posicionamiento pedagógico** el hecho de pararme en el lugar de “hablar desde el saber de la experiencia”. Pienso que siempre los consejos tienen un trasfondo de prescripción. Me gusta más pensar en la construcción compartida de opciones y posibilidades “dando rienda suelta” a la escucha, al diálogo. El riesgo posible de la postura prescriptiva, tan común en el campo de la educación y de la formación, es que **el saber de la experiencia**, ocupe mucho espacio y no deje lugar o vuelva difícil el despliegue de **experiencias singulares de saber**, de parte del sujeto en formación. El riesgo de esta postura, dicho de otro modo, es querer estar siempre en primera fila, en el mejor lugar y más aún, querer ocupar todo el lugar. Lo más grave es que, esta postura esconde una relación con el saber muy

rígida y acotada. Oculta, sobre todo, la falsa ilusión de saberes absolutos, totales, hasta totalitarios. Y esta postura, obviamente, tiñe todas las relaciones con lxs otrxs (colegas, tesistas, sujetos en formación, etc.) en la vida institucional de ese formador.

Lo que quizás podría compartir son algunas de mis reflexiones y sensaciones (una suerte de: “*mis conversaciones con Viviana*”) acerca del comienzo de una nueva relación formativa de grado y/o de posgrado. Puedo contar que siempre tengo un margen de duda, de temor inicial, con cada nuevo comienzo. Me pregunto si “llegaremos a buen puerto”, si avanzaremos, los tiempos personales, si hay plazos institucionales... Me preocupan mucho estas cuestiones. Trato de poner en juego una escucha sensible para entender o ayudar a esclarecer las intenciones con las que llega un estudiante. Me crea mucha expectativa el hecho de entablar cada nueva relación. Me gusta y disfruto de contagiar el cosquilleo incansable del estudio. Es más, esto me produce una sensación de alegría en cada reunión de trabajo. Trato de ser muy sincera acerca de los requerimientos institucionales “las reglas del juego” que vamos a tener que jugar juntos y también, muy sincera con mi nivel de exigencia... Estoy convencida que se puede acompañar afectuosamente y al mismo tiempo, exigir “sin concesiones”. La exigencia tiene que ver con el respeto al otro, la otra y se vuelve, para mí, un verbo reflexivo: “me” exijo y paralelamente, exijo al sujeto en formación. Esto es todo un desafío y no

siempre logro que se entienda. De ahí, el trabajo con las propias intenciones éticas...

P14- Agradeciendo tu generosidad, quisieramos que elijas una metáfora para ilustrar la pedagogía doctoral. ¿Qué metáfora, imagen, o alegoría podría dar cuenta de las características que asume un trayecto de formación de posgrado para quien lo transita?

R14- Me encanta... En realidad, en esta “gran y desafiante” pregunta final, vislumbro dos “subpreguntas” distintas o por lo menos, dos cuestiones ya que interpelan a sujetos diferentes.

La primera, alude al campo de la pedagogía doctoral y podría acotarla a la tarea de un director de tesis. Para ello, podría compartir un texto muy breve que escribí hace poco y que resume para mí, la disposición de un **acompañamiento pedagógico**. Les cuento que forma parte de un libro que estoy escribiendo, junto con algunxs colegas invitadxs a relatar su experiencia de dirigir, en el marco de una pedagogía de la formación doctoral. Seguramente, esta obra colectiva tendrá fecha de nacimiento para mediados del año que viene o sea que se trata de un “anticipo”. La pequeña alegoría o micro relato que escribí, expresa el hecho de: “poner a disposición saberes y experiencias”, hacer lugar y construir un espacio acotado de sí mismo para alojar a quien llega con una demanda, más o menos esclarecida, de formación. Expresa también y finalmente, la necesidad de “despedirse”. Un comentario previo: lo

que escribí, está inspirado, en parte, en una escena de la película *Cinema Paradiso* que quedó resonando en mí, por mucho tiempo. A mi parecer, es uno de los momentos más intensos y más bellos de la película de G. Tornatore. En él, los dos queribles personajes se despiden: “Toto”, ya joven, deja su pueblo natal siciliano para probar suerte y “Alfredo”, mucho mayor, que asumió una especie de paternidad protectora, frente a la ausencia de un papá real que nunca regresó de la guerra. En ese vínculo, hay mucho de “pedagogía”. Alfredo “le enseña” el mundo del cine desde *el transmitir de sus pasiones* (como las escenas de besos y abrazos de las películas que censura el cura del pueblo) como así también, *el transmitir de su oficio*: el “saber-hacer” de un proyectista con las máquinas primerizas de esa época. La frase puntual que Alfredo le dice a Toto es: “*No mires atrás... No vuelvas y si vuelves, no me busques*”. Con esta escena “entre manos”, retranscripta en mi libretita, escribí el siguiente relato breve que bauticé como: “***Es hora de echarte...***”

Recoge tus cosas. Guarda para el camino algo de abrigo y comida. No mires hacia atrás, no me busques. Tienes todo este tiempo vivido, entre dos, para que amases tu propia argamasa y traces tu propio sendero. Necesito y necesitas de la despedida. Es mi modo de siempre comenzar. Dispones de nuestra experiencia compartida para ser habitada y recorrida cuantas veces quieras y lo desees. Mírala desde distintas orillas. Sacúdela. Acaríciala. Hazla hablar... En ese hablar de la experiencia, amanecerá

tu propia voz...Y si vuelves, ya seremos algo nuevo. Tal vez, nuevos compañeros de ruta...

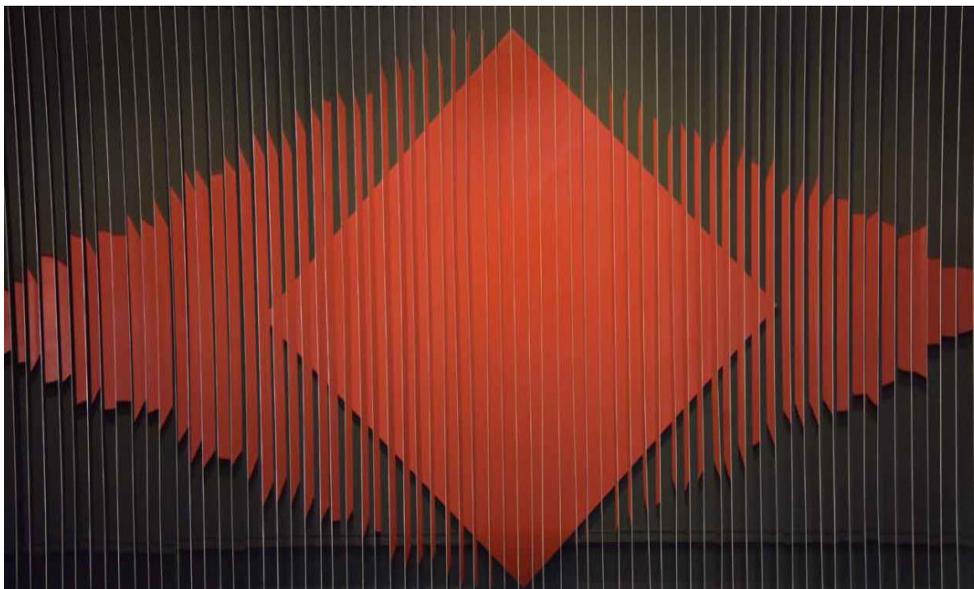
La segunda “subpregunta”, a mi entender, pone el foco en la experiencia de un sujeto al transitar por una formación de posgrado. El sujeto que interpela es el protagonista de una trayectoria formativa, de una “travesía”. Para responderles, me gustaría elegir una imagen artística. Se trata de una obra de Julio Le Parc que se llama “Panel de láminas refractantes”. Sus trabajos han sido reunidos en una gran exposición que acaba de hacerse en una Retrospectiva en el Centro Cultural Néstor Kirchner y en el Museo Nacional de Bellas Artes. Muy brevemente, lo presento. Le Parc es un artista mendocino radicado en París hace más de 60 años. Actualmente, tiene 91 años. Es considerado uno de los representantes más importantes del arte cinético y óptico. Lo llaman “el poeta de la luz y de la sombra”. Sus obras incluyen esculturas lumínicas, *gouaches*, juegos participativos, instalaciones y acrílicos sobre tela. De todas sus ideas artísticas que definen su estilo creativo e innovador, presento solo dos que me sirven para introducir la obra que elegí. La primera de ellas, habla del vínculo con el espectador. Para este artista, la obra no es solo una construcción visual a ser contemplada pasivamente, sino que busca y construye una relación de horizontalidad con el artista. Desde su concepción, se propone desmitificar el lugar del artista como único productor de arte. Más precisamente, al ver sus obras, uno tiene siempre la sensación que “se completan” con el espectador. Muchas de ellas, al verlas

no dicen nada, de primera intención. Uno siente que tiene que hacer algo con ellas: moverse, tocar, apretar... Le Parc se corre del lugar del artista genio y sublime, que se inspira con las musas que le llegan y así, puede crear. Nada más lejos de su estilo de artista... Él se define como un investigador, un buscador. Una segunda idea que se complementa con la anterior es que, para él, el espectador jamás es un actor pasivo. Por el contrario, es un sujeto interpelado por las obras de una artista. El espectador es un hacedor. Su arte no tiene como destinatario exclusivo (y excluyente) al conocedor más exigente

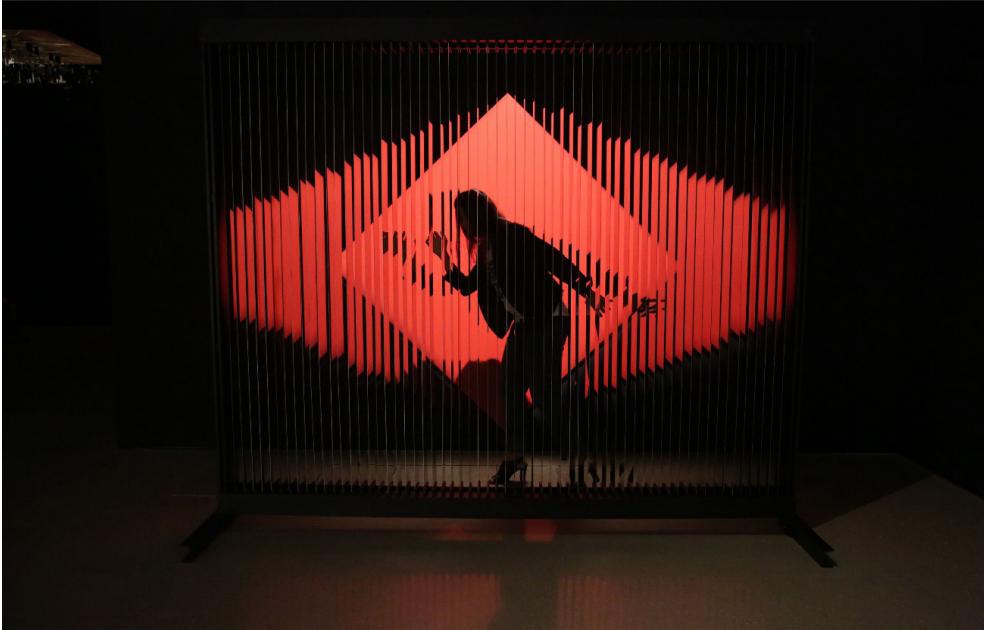
que interpreta con saberes especializados y críticos sus obras. Por el contrario, sus creaciones convocan a todo sujeto tenga o no, conocimientos sobre el arte. Invita a todo aquel que quiera vivir una experiencia incipiente o no, con el arte.

Entonces, recupero, por un lado, la inclusión y por otro, la interpelación a través del arte.

La obra que elegí se llama “Panel de láminas refractantes” porque es una obra que, por un lado, existe en la medida en que hay un sujeto que la atraviesa, la camina, la recorre. Esta es la obra:



Tiene diferentes partes. Una primera es una fila de láminas ubicadas equidistantes, de acero inoxidable, muy finas. Otra, es el fondo del cuadrado rojo con ese rectángulo también rojo, acostado. Entre una y otra, hay un pequeño pasillo que invita a que el espectador “transite” la obra. Cuando alguien la recorre por dentro, la camina, se produce lo siguiente:



En esta otra imagen, justamente, está Julio Le Parc “dentro” de su obra...



Ahora bien, al recorrerla, la imagen nos transforma, nos deforma, nos desdobra. No se trata de un reflejo simultáneo. Somos modificados al transitar el panel. Por otra parte, esa transformación puede ser apreciada luego de haberlo recorrido. de nosotros, a modo de un espejo. Es una modificación que se observa, si

hay registro de algún medio fotográfico o video, por ejemplo. Si hay intención y registro de esas transformaciones.

Por último, esos desdoblamientos de nosotros mismos, que percibimos a través de las placas de acero, pueden evocar a nuestra transformación a partir de las lecturas que nos habitan, las nociones y las teorías que estudiamos, los datos, la voz de los sujetos entrevistados... En

síntesis, para poder apreciar la obra, uno tiene que atravesarla. Creo que todo esto es la mejor metáfora para expresar la experiencia formativa de un doctorado. La escritura y la investigación te permiten, si estás dispuesto, a un mayor trabajo de elucidación de sí mismo. Creo que la aventura y el desafío de un doctorado es justamente esto...

Notas

⁽¹⁾Doctora en Ciencias de la Educación por l'Université Paris X (Nanterre) y por la Universidad de Buenos Aires. Máster en Etudes Approfondies en Sciences de l'Education otorgado por l'Université Paris X (Nanterre). Profesora en Enseñanza Primaria y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente, se desempeña como profesora de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de Lanús. En esta última, también trabaja como asesora pedagógica de la Secretaría Académica. Es una de las principales referentes académicas en los que respecta a investigaciones y producciones relacionadas con las prácticas formativas acontecidas en los posgrados nacionales e internacionales.

⁽²⁾Expresión extraída de la propia narrativa de la entrevistada cuando refiere a la experiencia pedagógica habitada en el vínculo entre directores y tesisistas inspirada en un diálogo entre los personajes principales de la película *Cinema Paradiso*

⁽³⁾Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Secretario de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades/UNMdP. E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

⁽⁴⁾Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor Titular Regular con dedicación exclusiva de la Cátedra Problemática Educativa. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMed- UNMdP). Director de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP) y del “Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales” (GIEEC- UNMdP). E-mail: luisporta510@gmail.com

⁽⁵⁾Cf. Mancovsky, V. 2009. ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? En *Revista Argentina de Educación Superior*. No. 1.

⁽⁶⁾Las investigaciones que dirigió sobre esta temática comprendieron dos etapas: en el período

2010-2011, el proyecto se tituló *Hacia una Pedagogía de la Formación doctoral: un estudio de caso*. En el 2012-2013, la investigación llevó por título: *Pedagogía de la Formación doctoral: estudio empírico y avances teóricos*. Ambos fueron encuadrados en la programación de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En el primer trabajo, el grupo de investigación estuvo constituido por tres colegas de dicha institución. Entre el período 2014-2015, realicé y dirigí otro proyecto con un nuevo equipo de investigadores interesados en el estudio de las tutorías de grado y de posgrado. Llevó por título: *Las representaciones sociales del tutor universitario: un enfoque interdisciplinario desde la sociología, la psicología y la pedagogía*. El mismo fue concretado en el marco del Programa de Investigaciones de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Lanús. El equipo estuvo conformado por dos colegas de dicha Casa de Estudios y también por otros dos pertenecientes a la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Uruguay). Parte del trabajo empírico fue realizado con directores de tesis de esta institución. Luego, continué con la dirección de un nuevo proyecto con un grupo de colegas investigadoras de la UNTREF. El proyecto se tituló: “*Estudio de las interacciones formativas de los tesistas en el marco de una Pedagogía Doctoral*” y se encuadró en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de dicha universidad.

Referencias Bibliográficas

- Beillerot, J. (2000) *Formes et formations du rapport au savoir*. Ed. L'Harmattan. Paris.
- Beillerot, J et Mosconi, N. (S/dir.) (2014) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed, Dunod. Paris.
- Castelló, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario etimológico de términos usuales en la praxis docente*. Ed. Altamira. Buenos. Aires.
- Diccionario de la Real Academia Española. Online: <https://dle.rae.es/>
- Durkheim, E. (1996) *Educación y pedagogía*. Ed. Península. Barcelona. (1º ed.1902)
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Universidad de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós. México.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Universidad de Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fabre, M. (2014) La pédagogie et les pédagogies. In: Beillerot, J et Mosconi, N. (S/dir.) *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Ed, Dunod. Paris López de Lara, N. 2009. *Escuchar al otro dentro de sí*. En: Skliar, C. y Larrosa. J (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Ed. Homo Sapiens. Flacso. Rosario.
- Mancovsky, V. (2009) “¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones en torno a la formación doctoral”. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. Nº 1. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Edición virtual: www.untref.edu.ar/raes
- Mancovsky, V. (2013) “*La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los*

Entre senderos biográficos y travesías profesionales. La pedagogía de la formación doctoral en una conversación con Viviana Mancovsky. "En ese hablar de la experiencia, amanecerá tu propia voz..."

saberes puestos en juego en la relación formativa". En Revista Argentina de Educación Superior. Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. N° 6. Disponible en: http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M.G. (2015) *Formación para la Investigación en el posgrado*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Ospina, W. (2018) *El taller, el templo y el hogar*. Ed. Random House. Bogotá