



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Secretaría de Posgrado

Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes

Trabajo Final Integrador

Trayectorias educativas de estudiantes y egresadas/os de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes.

Especializando: Efraín Cañete Aranda

Director: Dra. Mónica Fernández Pais

Año 2022

Resumen:

Los estudios sobre la educación superior de posgrado en Argentina cobraron una significativa importancia en las últimas tres décadas, sobre todo a partir de la recuperación democrática y académica de las instituciones universitarias y de las transformaciones que experimentó este nivel educativo en la segunda mitad de los años 90. Los cambios en la estructura social y económica de la región, impulsados por las variables de la economía global, generaron un crecimiento inédito en cuanto a la cantidad de ofertas de posgrados y al aumento de matrícula. Sin embargo, la tendencia a la baja tasa de egreso que se sostiene de manera constante hasta la actualidad, es un fenómeno que genera preocupación a quienes centran su mirada en el nivel.

Este proyecto de investigación pretende abordar la problemática del rezago y abandono en el posgrado desde una perspectiva socioeducativa crítica. Por medio de un estudio exploratorio y desde un enfoque cualitativo, se pretende reconstruir y caracterizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado con el propósito de darles identidad y aportar información sobre los mecanismos subjetivos y objetivos, explícitos e implícitos que obstaculizan o facilitan el tránsito y el egreso en una carrera de posgrado.

Índice

Introducción al tema:	1
Identificación y justificación del problema:	2
Estado del arte:	12
Estudios sobre el posgrado en Argentina:	12
Estudios sobre la escritura del trabajo final de los posgrados:	14
Estudios de trayectorias de estudiantes de posgrado:	17
Marco teórico:	25
Sobre el concepto de Habitus	25
Sobre el concepto de Campo	29
Sobre el concepto de Capital cultural:	32
Sobre las Trayectorias educativas:	33
Objetivos de la investigación:	35
Marco metodológico	36
Bibliografía	40

Introducción al tema:

El siguiente proyecto de investigación pretende constituirse como trabajo final integrador a ser presentado en el marco de la culminación de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes perteneciente a la secretaria de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El tema de este proyecto se refiere al tránsito de las y los estudiantes por las carreras de posgrado en la Universidad Nacional de La Plata. En este caso se centra el análisis en las y los estudiantes y egresados/as de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes perteneciente a la secretaria de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En términos generales se entiende al tránsito de las y los estudiantes como el proceso conformado por el ingreso, cursada y elaboración del trabajo final integrador o tesis. Se parte de considerar que la elección de una carrera de posgrado y el tránsito por ella está condicionada por diferentes factores vinculados a los distintos recorridos que realizan las y los estudiantes a lo largo de su vida: desde el origen social, las condiciones materiales y simbólicas, los saberes y conocimientos que conforman el *capital cultural*, las instituciones educativas y laborales en las que construyeron sus biografías, las experiencias acumuladas, los esquemas de percepción, apreciación, valoración y acción entre otros elementos que constituyen su *habitus*, así como también de las particularidades inherentes al *campo* académico y de la institución específica en la que se inscriben. En este sentido, con el propósito de describir y analizar los factores condicionantes que se mencionan con anterioridad, se busca reconocer e identificar a las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado a través de reconstruir sus trayectorias educativas.

Considerando que en los últimos años los estudios de las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os (Bracchi 2005; Sánchez Dromundo 2007; Fernández Berdaguer y Sarauza 2012,2016; Hirschhorn 2012; Batlle y Kligman 2012, entre otros) se ha constituido en una línea de investigación con potencial para construir información relevante respecto a la problemática del rezago y abandono en los estudios de posgrado, así como también para pensar y diseñar estrategias que permitan construir el camino de una educación superior con mayor inclusión. Por otro lado se entiende que las categorías *campo*, *habitus* y *capital cultural* se constituyeron como una herramienta

teórica relevante para pensar en los mecanismos y procesos desiguales que inciden en la integración social y académica, permitiéndonos indagar sobre quiénes son las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado y sus vínculos con el campo académico. No obstante, teniendo en cuenta que quienes buscan continuar con los estudios superiores de posgrado no son un grupo homogéneo, el propósito es dar identidad a los múltiples recorridos y experiencias posibles, ya que se considera que esto permitirá reconocer a las y los estudiantes en su heterogeneidad, y por otro lado ofrecerá algunos indicios sobre aquellos elementos subjetivos y estructurales que obstaculizan o facilitan el tránsito por los estudios cuaternarios y que a la vez actúan como condicionantes del proceso de producción del Trabajo Final Integrador o tesis que posibilita el egreso.

Identificación y justificación del problema:

El tema se inscribe dentro del campo de las investigaciones sobre los estudios superiores universitarios de posgrado en Argentina. Desde un enfoque socioeducativo se pretende realizar un aporte a los estudios sobre desigualdad y educación, específicamente a los que centran su atención en la problemática de la baja cantidad de egresos en relación a la explosión masiva de la oferta de posgrado y el aumento significativo de matrícula en las últimas tres décadas.

En los últimos 30 años es posible observar un considerable aumento de la oferta de las carreras de posgrado universitario y una significativa ampliación de la cantidad de estudiantes que se inscriben en este nivel, sin embargo el número de egresos se ha mantenido considerablemente bajo hasta la actualidad. Con respecto al aumento de la oferta y de la matrícula en los posgrados, se infiere que esta cuestión se debe a diferentes factores tales como: la complejización de los procesos, el alto nivel de especificación y mecanismos de incorporación al mercado de trabajo impulsados por las variables de la economía global, la pérdida de valor que tradicionalmente tenían las titulaciones, la exigencia cada vez mayor de credenciales, las demandas de especialización que ejercen las instituciones de determinadas áreas hacia sus miembros y las condiciones de reconocimiento salarial de sectores públicos y privados, entre otros.

Sobre este fenómeno, diferentes autores en Argentina y Latinoamérica han estudiado desde distintos enfoques los procesos de construcción y configuración del sistema de educación superior cuaternario en el último cuarto de siglo (Fernández

Lamarra, 2002; Lvovich, 2009; Barsky y Dávila, 2009; Dávila, M. 2010; Unzué, 2011; entre otros). Uno de los aspectos más relevantes, en los que la mayoría coinciden es el problema sobre la tendencia a la baja tasa de egreso en relación al número significativo de inscripciones que se sostiene de forma relativamente constante. Si bien quienes acceden a una carrera de posgrado reúnen las condiciones mínimas de contar con una carrera de grado universitario o bien de un título superior no universitario según lo establece la normativa vigente, cierto imaginario social nos permitiría suponer que además cuentan con trayectorias educativas, conocimientos y experiencias acordes al quehacer académico que los pone en condiciones de transitar un posgrado. Sin embargo en el caso de la Universidad Nacional de La Plata, donde centraremos la mirada, las y los estudiantes que transitan una cohorte y egresan en los tiempos estipulados por los programas de posgrados, pertenecen a un grupo considerablemente menor al conjunto que inicio la carrera, e inferimos como lo hace Bracchi (2005) que siguen representando a los mismos sectores sociales que históricamente lo han hecho.

El presente proyecto de investigación se inscribe en los debate sobre desigualdad y educación, pretende constituirse como un trabajo exploratorio de tipo cualitativo que busca indagar desde la perspectiva de las y los estudiantes, sobre aquellos elementos que obstaculizan o posibilitan el tránsito efectivo por el posgrado en términos de producción y reproducción de desigualdades. Para esto se pretende reconstruir las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresados/as de posgrado y sus interacciones con el campo académico en el cual participan.

Impulsa este proyecto, la preocupación por el significativo aumento de ofertas de posgrado y estudiantes de estos espacios frente a la considerable baja tasa de egreso; la búsqueda por identificar y caracterizar a las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado a través de sus trayectorias educativas; la indagación y el reconocimiento de los mecanismos de selección explícita e implícita que se construye en el nivel y el contexto social e institucional en el cual se inscriben las cursadas y la elaboración de los trabajos finales integradores que permiten el egreso.

Los posgrados en Argentina, breve recorrido de los últimos 30 años:

A continuación se pretende enumerar una serie de transformaciones que experimentó la educación de posgrado en Argentina a partir de la segunda mitad de los años 90. Se define este recorte considerando presentar diferentes elementos fundamentales para entender los cambios y conformaciones del nivel, en términos de oferta y ampliación de la matrícula.

Con respecto a las ofertas académicas de posgrado, Fernández Lamarra (2002) plantea que estas comenzaron a desarrollarse enérgicamente desde mediados de la década del 80 como parte del proceso de recuperación democrática y académica de las instituciones universitarias, pero que este proceso tomó mayor relevancia en la década del 90. Para el año 1987, el nivel de posgrado se encontraba representado por 38 maestrías y 135 doctorados según el relevamiento realizado y publicado por el CONICET. (Fernandez Lamarra 2002 p.130).

A partir de la Ley Federal de Educación, N°24.195 sancionada en 1993 a través del artículo 10 se reconoce por primera vez a la educación superior y cuaternaria como parte de la estructura del sistema educativo, luego en el artículo 25 otorga la responsabilidad del nivel cuaternario a las universidades y a las instituciones académicas, científicas y profesionales, estableciendo los requisitos de ingreso a los estudios de posgrado. Por último, en el artículo 26 enuncia el objetivo de profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances de las especialidades.

En el año 1995 con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) N°24.521 se estableció el marco regulatorio en cuestiones de creación, funcionamiento y acreditación de la enseñanza universitaria nacional, provincial, pública y privada, en los niveles grado y posgrado. En este proceso, tras la sanción de la LES las universidades nacionales fueron habilitadas para crear carreras aranceladas, interrumpiendo así la tradición de la gratuidad, inaugurada con el decreto 29.337/49, en los estudios superiores universitarios.

Por otro lado Fernández Lamarra (2002) plantea que en el periodo de 1990 - 1995 se registró un proceso de gestación de nuevas universidades sin un marco político-

educativo claro, atendiendo a nuevos requerimientos del mercado, de la sociedad y, también, del avance del conocimiento. Se crearon 9 universidades nacionales y se autorizó la creación de 23 universidades privadas (al final de la década el número ascendería a alrededor de cuarenta). En este sentido, menciona el autor, que a pesar de la expansión institucional, en este periodo el crecimiento de la matrícula de las universidades nacionales (12%) fue menor en promedio al de las universidades privadas (35%) debido posiblemente, al alto número de instituciones privadas autorizadas.

Barsky y Dávila (2009) analizan la cuestión del financiamiento en las carreras de posgrado considerando que este punto es parte de los problemas estructurales que afectan la eficiencia y calidad del sistema. En una línea similar, Pérez Centeno (2015) considera que el estado de contratación temporaria que tienen las y los docentes de posgrado, promueve el ejercicio liberal de la profesión académica y condiciona las posibilidades de inserción institucional. En este sentido, el sistema de contratación de docentes para el nivel cuaternario en las universidades nacionales se constituyó de manera similar al de las privadas.

En el año 1996, y según lo establecido por los artículos 46 y 47 de la LES, el Estado argentino creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado que funciona en la jurisdicción del Ministerio de Educación, con el propósito de regular la acreditación de las carreras y evaluar la calidad educativa en el contexto de la creciente oferta académica de las universidades. Barsky (2012) considera que además del fuerte impulso que tuvo el mercado como factor que permite entender el desarrollo del nivel, otro elemento relevante fue el rol que tomó el Estado a través de diferentes estrategias e instrumentos para regularlo y evaluar su calidad a través de procesos de evaluación y acreditación.

En este marco de la creación de nuevas universidades nacionales y privadas, de una ley específica que regula la educación superior y, en términos generales, de grandes cambios en materia de políticas públicas, sociales y económicas, es que a mediados de los años 90 se puede encontrar un aumento significativo, respecto a periodos anteriores, de ofertas de posgrados en un escenario de mercantilización de la educación, privatización del sector público, de un nuevo “mercado profesional”, de una marcada tendencia a la flexibilización laboral y de la demanda creciente de credenciales académicas para competir en el mercado de trabajo.

En el año 1997 la resolución del Ministerio de Educación y Cultura 1168/97 establece los estándares y criterios para la acreditación de las carreras de posgrado con el propósito de fijar los acuerdos mínimos que permitan la utilización de indicadores lo suficientemente amplio para evaluar y acreditar distintos modelos y proyectos. Con el sentido antes mencionado, la norma reconoce tres carreras de posgrado: Especialización, Maestría y Doctorado. Mientras que la primera otorga un título profesional con el propósito de ampliar la capacitación profesional, las otras dos permiten acceder a un título académico. La resolución define a las carreras del siguiente modo:

“Especialización: Tiene por objeto profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o de un campo de aplicación de varias profesiones, ampliando la capacitación profesional a través de un entrenamiento intensivo. Cuenta con evaluación final de carácter integrador. Conduce al otorgamiento de un título de especialista, con especificación de la profesión o campo de aplicación”.

“Maestría: Tiene por objeto proporcionar una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico, profesional, para la investigación y el estado del conocimiento correspondiente a dicha disciplina o área interdisciplinaria. La formación incluye la realización de un trabajo, proyecto, obra o tesis de maestría de carácter individual, bajo la supervisión de un director y culmina con la evaluación por un jurado que incluye al menos un miembro externo a la institución. El trabajo final, proyecto, obra o tesis deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la o las disciplinas del caso. Conduce al otorgamiento de un título académico de magíster, con especificación precisa de una disciplina o de un área interdisciplinaria”.

“Doctorado: Tiene por objeto la obtención de verdaderos aportes originales en un área de conocimiento, cuya universalidad debe procurar, en un marco de nivel de excelencia académica. Dichos aportes originales estarán expresados en una tesis de Doctorado de carácter individual que se realizará bajo la supervisión de un Director de tesis, y culmina con su evaluación por un Jurado, de miembros externos al programa donde al menos uno de éstos sea externo a la institución. Dicha tesis conduce al otorgamiento del título académico de Doctor”.

Fernández Berdaguer y Zarauza (2012), en búsqueda de aportar elementos que permitan entender la expansión de las carreras de posgrado, a través de Unzué (2011) plantean que a mediados de los años 90 las ofertas de este nivel estuvieron caracterizadas por la creación de carreras con marcados perfiles profesionalistas concentradas sobre todo en maestría y especializaciones. A finales de la década, la cantidad de posgrados de universidades nacionales y privadas, llegaría a más del doble de los creados hasta el momento: de 792 posgrados (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) existentes en 1994 a 1642 registrados en el año 1999 (Barsky, 1999). Al respecto, Barsky y Dávila (2012), plantean que la construcción y ampliación del posgrado en esta etapa se puede caracterizar por una superposición, sin demasiado orden curricular, que tuvieron como consecuencia la extensión de la duración del ciclo universitario “sin justificación aparente y en muchos casos con la duplicación de contenidos entre la última etapa del grado y el posgrado” (Barsky y Dávila. 2012, p.16).

Por otro lado, agregan que la exigencia de un título de posgrado para ejercer la docencia en este nivel, promovió la tendencia a un credencialismo en detrimento de la producción de nuevos conocimientos y la consolidación de los campos disciplinares. Esto impulsó, en muchos casos, a la “construcción de posgrados endogámicos de baja calidad en función de la posibilidad de reproducción financiera y personal de las comunidades académicas”. (Barsky y Dávila. 2012, p.16).

En el año 2003 con la sanción de la Ley N°25.754 se modificó el artículo 39 estableciendo que la formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias y en centros de investigación e instituciones de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, que hayan suscrito convenios con las universidades a esos efectos. Por otro lado se introdujo el artículo 39 bis, según el cual son requisitos para acceder a la formación de posgrado, contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro años de duración como mínimo y reunir los prerrequisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira. También se establecieron los criterios de excepción y admisión de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes: poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado, así como aptitudes y conocimientos suficientes.

Para el inicio del 2008 Argentina contaba con 3130 posgrados entre las universidades nacionales y privadas, un incremento cercano al 400% de la oferta total respecto al año 1994. Con respecto a los diferentes niveles de posgrado, en este periodo las especializaciones se multiplicaron un 450% (de 301 a 1468) las maestrías se ampliaron a un 440% (de 264 a 1163) y los doctorados duplicaron su cantidad (de 246 a 498).

A partir del año 2011 a través de la resolución 160/2011 se incorporó a la reglamentación la Maestría Profesional. Según la norma, esta carrera se vincula al “fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión o campo de aplicación profesional. A lo largo de su proceso de formación se pretende profundizar las competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinares que amplían y cualifican las capacidades de desempeño en un campo de acción profesional o de varias profesiones. El trabajo final de una Maestría Profesional a diferencia de la Maestría Académica, es un proyecto, un estudio de casos, una obra, una tesis, una producción artística o trabajos similares que dan cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencian resolución de problemáticas complejas, propuestas de mejora, desarrollo analítico de casos reales, muestras artísticas originales o similares y que estén acompañadas de un informe escrito que sistematiza el avance realizado a lo largo del trabajo”.

A razón de los proceso de construcción y establecimiento de la formación cuaternaria en Argentina, Lvovich (2009) plantea que en el proceso desarrollado a mediados de los años 90 se produjo una amplia y poco ordenada expansión de la oferta, que resultó en la constitución de un sistema con una débil regulación estatal, sumamente heterogéneo y disperso. Por otro lado, el autor siguiendo a (Barsky, 1997), considera que la demanda propia de la comunidad académica, también es una variable que permite entender el crecimiento de las carreras de posgrado, ya que como estas contribuyen a la formación de docentes e investigadores, la universidades han ejercido el doble rol de productoras y consumidoras. Otro de los aspectos relevantes, sobre el que trabaja el autor y que permite entender la franca expansión, es la relativamente amplia oferta de becas de investigación y posgrado que comenzó a generarse desde el ámbito público y privado.

En los tres últimos años disponibles, publicados en el Anuario de Estadísticas Universitarias elaborado por el Departamento de Información Universitaria – SPU se puede encontrar que sobre la población total de estudiantes de todas las carreras en el año

2017 (159.345) egresó un 10,5%, en el 2018 sobre un total de (156.476) egresó un 11,13% y el 2019 con un total de (156.295) el egreso fue de un 10,5%. Con respecto a la cantidad de estudiantes nuevas/os inscriptas/os en el periodo expresado se puede encontrar una tendencia de aumento leve que se mantiene constante: en el 2017 ingresaron (41.695) en el 2018 (42.088) y en el 2019 (43.955). Si bien la información oficial disponible, según advierte el Ministerio de Educación de la Nación, puede presentar algunos problemas de subregistro, se puede observar que existe una tendencia significativa al aumento de las ofertas de posgrado y ampliación de matrícula constante tanto en la esfera de las universidades públicas como en las privadas, sin embargo los niveles de egreso evidencian una baja tasa que se sostiene desde los últimos 30 años, con porcentajes inferiores al 12% (Lvovich, 2009).

Sobre la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes

A continuación se realizará una breve descripción de la carrera de posgrado sobre la cual se centra este trabajo. La intención es ofrecer una caracterización sobre su creación, aportar algunos datos sobre la conformación de la matrícula y las particularidades de egreso.

La creación de la carrera tiene como antecedente la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes creada en el año 2005 para la cohorte 2006-2008 por Resolución Ministerial N° 281/05 y sus modificatorias N° 553/05 y N° 938/05, adjudicada a la Universidad Nacional de La Plata por la Resolución N° 2954/05 de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, aprobada por la CONEAU por Resolución N° 688/05 y por el Honorable Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) por Resolución 542/05. Esta carrera estuvo destinada a directivos/as y profesores/as de carreras de formación docente y/o de proyectos de capacitación de instituciones de educación superior no universitaria de gestión estatal. La modalidad de la cursada implementada en esa edición fue semi-presencial. Por un lado, seminarios de cursada intensiva dictados en distintas sedes regionales de la provincia de Buenos Aires, y por otro, a través de una plataforma de trabajo virtual y el acompañamiento remoto de las y los docentes mediante un sistema de tutorías.

Esta primera experiencia contó con 64 inscriptos/as, de los cuales 46 (el 71,8%) de las y los estudiantes consiguieron finalizar la carrera y obtener el título de Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, el 29,4% (los 18 restantes) finalizaron la cursada pero no presentaron el trabajo final.

En 2009 la Especialización inauguró una segunda cohorte (2009-2010) pero como carrera perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es a partir de este periodo desde donde se realizará el recorte para el análisis del presente trabajo.

Con respecto a la modalidad, se estableció la cursada presencial a través de seminarios intensivos dictados en dicha facultad.

En la segunda experiencia, se inscribieron 34 estudiantes de los cuales 8 (el 23,5%) a la fecha, consiguieron finalizar la carrera, presentando el trabajo final integrador entre los años 2012 y 2017; 21 estudiantes completaron la cursada (61,7%) pero aún no han entregado el trabajo final.

La cohorte 2011-2012 tuvo 82 inscriptos/as de los cuales 13 (el 15,8%) a la fecha, finalizaron la carrera entregando el trabajo final integrador entre los años 2013 y 2021.

En la cohorte 2013-2014 se inscribieron 35, de los cuales solo egresaron 8 (el 22,8) a la fecha. Se puede observar que en las siguientes cohortes, por dos periodos consecutivos, disminuyó la cantidad de inscripciones y de egresos: 2015-2016 tuvo 20 inscripciones y solo dos egresos a la fecha (10%) y 2016-2017 con 8 inscripciones y ningún egreso. En las dos últimas cohortes aumentó considerablemente la matrícula (respecto a los periodos anteriores) pero continuó la tendencia a la caída del egreso. En 2017-2018 se inscribieron 44 y egresó solo 1 (2,2%) y en 2019-2020 contó con 49 inscripciones y ningún egreso a la fecha.

Desde el inicio de la especialización como carrera perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se inscribieron en total 272 estudiantes y egresaron 32 (11,7%).

Cabe destacar que durante el desarrollo de la carrera a través de las diferentes cohortes, desde el inicio y hasta el día de hoy, se han implementado múltiples estrategias

tales como la intensificación del acompañamiento mediante sistema de tutorías presenciales y virtuales, extensión de plazos de entrega de trabajos de seminarios, propuestas de trabajo en parejas pedagógicas, cambios de estilos en el dictados de seminarios, modificación del orden de cursada, entre otros, con los propósitos de facilitar el tránsito de las y los estudiantes por la cursada y conseguir un mayor número de entrega de trabajos finales integradores.

Con respecto a los problemas estructurales que afectan a la eficiencia y a la calidad del sistema de posgrado en argentina, Barsky (2012) plantea un análisis en varias dimensiones. En un principio el financiamiento de las actividades, que a diferencia de las carreras de grado, en el posgrado son aranceladas. Esto conlleva a diversas formas de afrontarlo: según el tipo de actividad, en algunos casos son cubiertos por el sector productivo (sobre todo en posgrados profesionales), por distintos niveles del Estado (en los casos de especializaciones médicas), a través del CONICET y de la Agencia de Investigaciones (sobre todo en carreras de ciencias exactas y naturales) o bien son costeadas por las y los estudiantes (en mayor medida para los casos de ciencias aplicadas, sociales y humanidades). La forma diversificada de financiamiento, plantea el autor, provoca al menos dos consecuencias evidentes: la dificultad para planificar actividades a largo plazo, dado que en muchos casos la apertura de la cohorte de una carrera de posgrado está sujeta a la cantidad de inscripciones efectivas una vez concluido este periodo. Por otro lado, las y los estudiantes que no obtienen beca, en general deben trabajar a la par de que cursan la carrera de posgrado, situación que dificulta la posibilidad de organizar el tiempo de estudio, completar las evaluaciones de la cursada, y sobre todo la elaboración de una tesis o trabajo final integrador. Con respecto a esto último, además de las dificultades de financiamiento, que impactan sobre el tiempo efectivo que las y los tesistas pueden disponer de acuerdo a las horas que emplean en un trabajo, se suma la dificultad de encontrar directores/as que puedan acompañarlos/as durante todo proceso, ya que en la mayoría de los posgrados (especializaciones y maestrías) la actividad de dirección no está financiada y quienes se encuentran en condiciones de poder dirigir una producción académica de este tipo, suelen tener escasas posibilidades de dedicar el tiempo necesario para la dirección. Entendemos con el autor antes citado, que estos procesos vinculados a las dinámicas estructurales del sistema de posgrado pueden aportar elementos para explicar la baja tasa de promedio en el egreso. En este sentido, el

sostenimiento de estas dinámicas implican un gran desperdicio de recursos económicos y horas invertidas por las y los estudiantes que no alcanzan a culminar sus estudios.

Estado del arte:

En este apartado se pretende relevar las principales investigaciones y antecedentes en el tema, que se desarrollaron en Argentina a partir de la segunda mitad de la década del 90, ya que se considera que a partir de este periodo se puede reconocer un crecimiento significativo y constante de las ofertas de posgrado y de la cantidad de estudiantes que se inscriben en el nivel. Se busca compartir los estudios más representativos que atienden a la problemática de las y los estudiantes de posgrado, el ingreso, permanencia y egreso, el acompañamiento y orientación y la elaboración de la tesis o trabajo final integrador.

Además se incluirán otros trabajos desarrollados en diferentes países de Latinoamérica, para poder construir una mirada más amplia que permita delimitar el objeto de estudio, y por otro lado para dar cuenta del interés y preocupación generalizada sobre el tema.

Estudios sobre el posgrado en Argentina:

En las últimas tres décadas se ha desarrollado, desde diferentes perspectivas y enfoques, una importante cantidad de estudios e investigaciones, aunque no suficientes, sobre el sistema de posgrado en la Argentina y sus relaciones con la estructura social. Es posible encontrar trabajos producidos desde diferentes organismos nacionales e internacionales, públicos y privados, desde el ámbito universitario y desde los sectores la producción. Las preocupaciones son diversas y las temáticas variadas. En este caso se hará referencia a una serie de autores que han sido de gran importancia en la construcción del proyecto, mencionando los temas tratados en términos generales, para luego detenerse en algunos trabajos que fueron de especial interés para dar marco a la construcción del problema y el objeto de estudio.

Lvovich (2009) en el marco de un proyecto que estudia los resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en ciencias e ingeniería, realiza un análisis de los dispositivos de apoyo a la formación de posgrado en Argentina generados por el Estado. La intención es relevar y analizar los programas de becas en el

contexto de ampliación significativa (aunque insuficiente, según el autor) de la oferta de este tipo de dispositivo de apoyo y el perfeccionamiento de normativa vigente. La construcción del problema y las preocupaciones que motivan al autor a realizar el trabajo es la baja tasa de graduación en contraposición al importante incremento de la matrícula de los posgrados en los últimos años. Analiza de manera particular las características de los programas de becas nacionales e internacionales, públicos y privados, a partir de las siguientes dimensiones: destinatarios, mecanismos de evaluación y de asignación, modalidades de seguimiento, evaluación de resultados y de impacto. A través de la reconstrucción y el análisis de los diferentes programas de becas, el autor plantea que el sistema de posgrado en Argentina se ha constituido como un sistema sumamente heterogéneo y disperso, lo que conlleva a escasas instancias de planificación y colaboración entre universidades, con otras instituciones gubernamentales y/o con el sistema científico técnico nacional.

Fernández Lamarra (2002) realiza un estudio sobre la educación superior en Argentina en el marco del proyecto “Observatorio sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe” perteneciente al IESALC. Aquí brinda información, releva y analiza documentación en perspectiva histórica, profundiza el conocimiento sobre la educación superior Argentina y habilita el debate. Describe el panorama de la situación de la educación superior en los comienzos del año 2000, reconociendo un escenario de incertidumbre y crisis nacional resultante de las contradicciones ideológicas de las últimas décadas. Si bien considera que para ese entonces los programas y proyectos de la Ley de Educación Superior se encuentran en pleno desarrollo y todavía no han sido evaluados, impera la dificultad al diálogo nacional y debate abierto por instituciones y dirigentes. Plantea que en ese contexto las universidades son “cajas negras” hasta para las personas que trabajan en una misma institución, y que el poco interés en conocer que pasa en otras universidades está vinculado en que no se sepa lo que sucede en la propia. Agrega que en ese estado no es posible aprender de la experiencia o de las buenas prácticas porque no se conocen. Por otro lado, aporta y analiza datos respecto a la creación de nuevas universidades (públicas y privadas), al crecimiento sistemático de la matrícula en los diferentes niveles y la significativa ampliación de ofertas de grado y posgrado. El autor plantea que el crecimiento de la matrícula y la de la oferta de grado y posgrado no han sido acompañados por un crecimiento similar en el número de egresos de los diferentes niveles. Esto lo vincula a los altos niveles de desgranamiento y deserción, que se producen

en especial en las universidades nacionales, a la falta de articulación entre los niveles y a los deficientes procedimientos de acceso a los estudios superiores.

Barsky, O y Dávila M (2012) desde el Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) analizan las características principales del sistema argentino de posgrado a través de una reconstrucción histórica, normativa e institucional. Aportan diferentes elementos al debate sobre los procesos de evaluación y acreditación universitaria llevados a cabo por la CONEAU y analizan el impacto sobre las políticas de fortalecimiento de los doctorados impulsadas por los organismos de ciencia y tecnología. En relación a esto, analizan y reflexionan sobre la baja articulación entre el posgrado y las demandas de los sectores productivos del país.

También trabajan en el análisis y discusión sobre las tendencias de crecimiento institucional y de ampliación del número de estudiantes y graduados. Con respecto a esto destacan la expansión de las carreras de posgrado de gestión estatal, en el contraste, de una creciente relevancia de las instituciones de gestión privada, que en proporciones es más significativa en materia de expansión de la cantidad de estudiantes y graduados. Por otro lado, enuncian una serie de problemas que afectan a la calidad y eficiencia del nivel cuaternario, vinculados a la ausencia de un sistema nacional de becas y a la función investigativa o tendencia academicista que dominan los organismos argentinos de ciencia y tecnología.

Estudios sobre la escritura del trabajo final de los posgrados:

Desde principios de la primera década del 2000, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires el equipo perteneciente al Instituto de Lingüística, coordinado por Elvira Narvaja de Arnoux, se ha dedicado por varios años a estudiar la interfaz entre escritura y producción del conocimiento. En relación a las dificultades y desafíos que supone la escritura para la elaboración de un trabajo final (tesis, tesina, trabajo final integrador) en los estudios de posgrado, la autora considera que aún en los casos en que la formación de grado haya promovido este tipo de aprendizajes, las escrituras para un trabajo de posgrado *“demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden*

vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores”. (Arnoux et al. 2004, p. 4)

Podemos encontrar estudios centrados en el análisis de las características y problemas que presenta la escritura en los posgrados universitarios de la Argentina en (di Stéfano, 2003) trabajos que caracterizan cómo se manifiesta diferencialmente la presencia del autor en los textos de tesis de doctorado en las Ciencias Experimentales y en las Humanidades en (Montemayor-Borsinger, 2003), sobre las dificultades entre los maestrandos para asumir el posicionamiento enunciativo que la producción de una tesis requiere en (Pereira, 2003) y sobre los contextos que facilitan u obstaculizan la realización de las tesis en (Carlino, 2003).

La línea de investigación de Paula Carlino pretende dar respuesta a los interrogantes sobre lo que sucede con la mayoría de las y los estudiantes de posgrado, que terminan de cursar los seminarios pero postergan la elaboración de la tesis, y sobre los obstáculos que visualizan las y los tesistas de maestría. Como preocupaciones adicionales a la cuestión del alargamiento de los tiempos de entrega de tesis que impulsaron su trabajo, menciona el escaso número de publicaciones que se derivan de los trabajos de tesis. (Carlino, 2005)

La autora ofrece una serie de referencias bibliográficas que sentaron precedentes para quienes estén interesados en el tema de estudio (Bloom, 1981) y sobre los factores responsables de la postergación de la escritura de la tesis en maestrías y doctorados (Latona y Browne, 2001). Señala a través de (Cryer, 1996) que en el campo de las ciencias sociales, comparado con el de las ciencias naturales y exactas, se encuentra más dificultad para elaborar la tesis, una mayor prolongación de los tiempos de entrega y menor número de publicaciones derivadas. Plantea con (Delamont y Atkinson, 2001) que la integración en un equipo de investigación es una *“variable definitoria a la hora de computar la finalización de tesis, manteniendo los tiempos de entrega acotados y asegurar la publicación de los resultados”*. Otro factor destacable, es la dedicación a tiempo completo de las y los tesistas, posibilitada, por ejemplo, con una beca de estudio (Evans, 2002). También referencia a (Delamont y Atkinson, 2001; Seagram, Gould y Pike, 1998 en Latona y Browne, 2001) como autores que trabajaron a la *“elección temprana de un tema”* como variable definitoria, que suele suceder cuando se está inserto en un programa de investigación. Por último, menciona a (Fraser y Mathews, 1999) como referencia a

los estudios sobre la relación de trabajo entre la supervisión de la elaboración de la tesis y el o la tesista.

Como parte del equipo de investigación de Narvaja de Arnoux, Carlino analiza las experiencias vividas por 41 sujetos, posgraduados y maestrandos que tienen sus tesis en curso, de maestrías en Ciencias Sociales de diferentes provincias de Argentina. El estudio pretende dar respuestas desde el punto de vista de las y los tesistas. La metodología es cualitativa y el instrumento de recolección de información fue el cuestionario. Plantea como recomendación adicional que la perspectiva debería ser complementada con el enfoque de las y los supervisores de tesis, de docentes y directivos de las carreras. Como resultados preliminares que podemos destacar, es que el promedio de tiempo en que las y los estudiantes de su muestra (18 estudiantes) finalizaron la tesis fue de 76 meses (6 años y cuatro meses). Con respecto a los obstáculos enunciados por las y los entrevistados fue la falta de tiempo, problemas referidos al director/a, la soledad o el aislamiento, la inexperiencia y/o falta de referentes, escasez de recursos económicos, problemas vinculados al acotamiento del tema y planteamiento del problema, dificultad para escribir, entre otros. Sobre los elementos que facilitaron a llevar adelante la tesis, la autora menciona, el director/a de tesis, las y los compañeros de estudio, la familia, los amigos, el taller de tesis, entre otros. A través del análisis de estos datos, Carlino considera que la elaboración de una tesis se debe encuadrar dentro de los “aprendizajes de prácticas y procedimientos complejos”. Como respuesta al panorama presentado plantea que una forma de revertir las cifras de abandono puede ser el ofrecimiento a las y los tesistas de ser sustitutos de los equipos de investigación, es decir: *“programas a cargo de potenciales directores en los que haya ciertos temas de interés para éste, disponibles para los maestrandos que deseen hacerlos propios (...) Los maestrandos, al elegir su posgrado, se incluirán de entrada en uno de estos programas y encararán los seminarios en función del tema elegido”*. (Carlino, 2005)

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, Alicia Hirschhorn como parte de sus tesis de maestría, realizó un estudio comparado de tipo cuali-cuantitativo en busca de identificar los factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis de posgrado, para así evaluar los elementos que predisponen la aparición de los TMT (Todo Menos Tesis) como se suele denominar el fenómeno en diversos estudios Latinoamericanos, que evidentemente es tan habitual y generalizado en los estudios de

posgrado que por su cuenta los angloparlantes de forma análoga llaman ABD (*all but dissertation*).

El trabajo se centró en tres carreras de posgrado en el área de las Ciencias Agropecuarias a partir del estudio sobre los legajos de inscriptos y de cuestionarios. Las dimensiones de análisis utilizadas fueron “defensa de tesis”, “duración de los estudios”, etapa más difícil” y “dificultades halladas para escribir la tesis”. Una de las principales preocupaciones y que también integra el objeto de estudio, según la autora, es el desarrollo personal de las y los estudiantes, sobre todo la frustración por no concluir la tesis, y el contexto institucional con el que interactúa. Como resultados de la investigación, Hirschhorn enumera y analiza los siguientes factores asociados a la terminación de los estudios de posgrado: factores institucionales (modalidad, tipo de programa, disciplina en que se enmarca la obtención de beca); factores demográficos; factores individuales (formación de grado, inserción laboral, inserción académica y atributos personales); factores de relación con el director o el comité consejero. Hirschhorn (2012)

Estudios de trayectorias de estudiantes de posgrado:

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Sánchez Dromundo (2007) movilizada por el bajo índice de eficiencia terminal que presenta el país en el nivel cuaternario, plantea que los estudios sobre el tema se han enfocado mediante investigaciones cuantitativas en las que el problema por lo general es abordado en función de datos estadísticos: estudios socioeconómicos que definen los condicionantes que afectan el desarrollo académico (Covo, 1979; Granja, 1983), investigaciones económicas sobre el valor de uso y cambio de los grados (Esquivel, 1991) y de análisis psicológicos que correlacionan el problema con las características subjetivas de los sujetos (Arce, 1993). Sin embargo, la autora considera que aún queda por definir *el conjunto de factores institucionales y pedagógicos imbricados en el problema*, y analizar de qué modo estos factores facilitan y limitan las posibilidades de graduarse. Como respuesta presenta un esquema para el análisis de la graduación de posgrado, en el que busca destacar la forma en que el *capital cultural* y el *habitus* afectan a la formación y obstaculizan el egreso. En este sentido, la autora pretende exponer algunos de los mecanismos de exclusión imbricados en los procesos de formación. El esquema se construye como resultado de una investigación de la graduación de las y los estudiantes

de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2003. Como sustento teórico toma dos fuentes diferentes: por un lado Arredondo y Sánchez Puentes (2000 y 2004), *quienes afirman que la graduación es un proceso de formación que inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado*, y por otro de Bourdieu ya que a través de los conceptos *campo*, *capital cultural* y *habitus*, se puede reconocer y entender los factores que inciden en la integración. Con respecto a los datos empírico, estos fueron relevados a través de entrevistas a estudiantes, egresados/as (que aún no han elaborado la tesis) y graduadas/os. Por otro lado, esta información se trianguló con entrevistas a tutores y al coordinador del posgrado. Como avances preliminares la autora reflexiona sobre cómo los conceptos de *habitus* y *campo* ayudan a pensar sobre los mecanismos que inciden en la integración social y académica de las y los estudiantes, a través de disposiciones aprendidas socialmente (de forma no intencional), y la manera en que estas disposiciones pueden contribuir a la formación y el egreso. Por otro lado, plantea que en la graduación como proceso de formación, las y los estudiantes adquieren saberes necesarios que dependen de la congruencia entre el volumen y tipo de capital cultural y *habitus* que demanda la institución (el *campo*). Con esto entiende que aquellos/as que presenten la mencionada congruencia tendrán mayores posibilidades de integrarse, formarse y egresar; por el contrario quienes lo carezcan tendrán mayores dificultades para construir el capital cultural y el sentido práctico que permita la elaboración de un trabajo final. Por otro lado, resalta a la formación como proceso intersubjetivo, donde los intercambios pueden representarse como alianzas o exclusiones (por ejemplo, a través de la omisión de la enseñanza del *habitus* o el uso del lenguaje especializado). En este sentido, es posible encontrar estudiantes que cursan y aprueban los seminarios, mientras construyen un bagaje cultural, pero al carecer del sentido práctico para la elaboración de la tesis, no logran egresar. Por último, la autora plantea que existen diferentes momentos de selección, al ingreso del posgrado y a lo largo de diferentes prácticas de formación, considerando que ésta situación es la que puede explicar la baja tasa de egresados.

En el año 2009 como continuación del estudio antes referenciado, Sánchez Dromundo describe y analiza quiénes son las y los estudiantes de un posgrado a través de las categorías *capital* y *habitus* de Bourdieu. Busca analizar la influencia del *capital cultural* y del *habitus* de las y los estudiantes en el ingreso a la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Para el estudio en cuestión construye tres grupos de tipos de estudiantes a los

que nombra: “*herederos de capital*” son quienes han recibido cierto tipo de capital cultural y de clase a través de la familia; los que provienen de una “*clase venida a menos*” cuyas familias no tienen títulos académicos pero que de todas formas heredan cierto capital cultural; y quienes son “*los primeros en la familia*” en tener educación superior, pero que aprendieron a través del contexto la importancia de la educación en la movilidad social y el empleo. A través de una caracterización la autora busca reconocer las trayectorias académicas de las y los estudiantes y las distintas posibilidades de integración al posgrado. Parte de considerar que las y los estudiantes que poseen un reducido *capital cultural* y *habitus* académico, tendrán, desde el inicio, serias dificultades para integrarse al posgrado. Entiende, a través de Arredondo y Sánchez Puente (2004), a la graduación como un proceso longitudinal que resulta de la incorporación académica de las y los estudiantes a las prácticas de formación institucionales y que esa integración varía en función del *capital cultural* y el *habitus* que posean las y los agentes. El instrumento de recolección es la entrevista cualitativa y la construcción de la muestra es por saturación, estructurada en tres grupos específico: estudiantes activos, egresados en proceso de elaboración de tesis y graduados. Como consideraciones finales de la investigación, la autora plantea que el perfil de las y los estudiantes varía de tal manera que se pudieron relevar casos cuyas trayectorias académicas referían a un amplio capital cultural y sentido práctico, sobre todo, en el grupo de los “herederos”, pero sin embargo esas cualidades pueden ser adquiridas (aunque más lento) por estudiantes que encuentran los medios y agentes indicados (como docentes y/o investigadores) que los ayuden a desarrollar el sentido práctico. Esta posibilidad, entiende la autora, dependen del lugar y el capital social que tienen las y los estudiantes, y de las condiciones en las que se inserten.

También distingue, en los otros dos grupos, diversas carencias de formación de capitales y *habitus*, que podrían dificultar la integración al posgrado. Entiende que las carencias se agravan por un escaso interés y sentido del juego, impidiendo consolidar habilidades académicas. Por último, considera que una reducida parte de la población de su investigación tuvo oportunidades de adquirir y desarrollar un capital cultural y sentido práctico acorde con el *campo* que permite la integración al posgrado, el tránsito y el egreso. Sánchez Dromundo (2009).

En la Universidad Nacional de La Plata Fernández Berdaguer y Zarauza (2012) analizan las diversas trayectorias educativas y laborales experimentadas por estudiantes

de posgrado y las diversas interacciones con las propuestas académicas de una Maestría y un Doctorado de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. Para ello recurren a metodologías cuantitativas y cualitativas utilizando como instrumentos de recolección de información cuestionarios y entrevistas. Las autoras consideran que pensar el modo en que se llevan a cabo las prácticas en el posgrado implica contemplar la situación particular donde éstas se inscriben. Entienden a estas prácticas como un fenómeno complejo, donde interactúa una diversificación de procesos de construcción profesional. Con respecto a esto, plantean que en la actualidad las trayectorias educativas y laborales se construyen en conjunto, de forma previa a la graduación de las y los estudiantes. Por otro lado, sostienen que las búsquedas que las y los estudiantes realizan en una oferta de posgrado son diversas y no siempre están orientadas al desempeño en el ámbito académico. En palabras de las autoras:

“Las carreras de grado del cual provienen (no siempre referidos al campo del arte), las experiencias de trabajo previas y los diversos ámbitos de desempeño laboral se presentan como condicionantes que provocan una diversificación en las trayectorias. Tanto el uso de los conocimientos adquiridos en este periodo formativo como la certificación obtenida estarán determinados por la gestión particular que cada profesional haga de ellos en relación a su recorrido profesional y los contextos laborales en los cuales se desempeñe”.(Fernández Berdaguer y Zarauza, 2012, p. 9).

En el año 2016 las autoras, como continuación del proyecto anterior describen y caracterizan las trayectorias educativas y laborales de estudiantes de diferentes carreras de posgrado que ofrece la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, con el objetivo de realizar un aporte para una posterior toma de decisiones y definición de políticas educativas. Con datos recabados en 2015 y a través de un análisis comparativo sobre perspectivas y valoraciones que los cursantes le asignan a la formación, y sobre cómo proyectan una articulación con el desarrollo de su profesionalidad, buscan destacar continuidades y diferencias con los estudios realizados en el periodo 2010-2013 en el marco del proyecto: *“Trayectorias de Universitarios: Aprendizajes y Proyecciones”*. La metodología utilizada es cuantitativa y el instrumento escogido para el relevamiento de información es el cuestionario. Entre las diversas observaciones que las autoras realizan sobre las y los estudiantes de la muestra podemos destacar que si bien las carreras contaban con estudiantes de diversas edades (desde graduados recientes hasta estudiantes con amplio

desempeño laboral), la mayor concentración se ubicaba entre los 30 y 40 años; un importante porcentaje de estudiantes se desempeñaba en la docencia de diferentes niveles (un gran porcentaje era parte del cuerpo docente de la facultad donde cursaban el posgrado), lo cual había influido en la decisión de realizar una carrera de posgrado, ya sea para poder acreditar la incorporación en la docencia universitaria, para contar con la posibilidad de iniciar o continuar la carrera de investigación o bien para profundizar sus conocimientos y completar falencias que percibían en la formación de grado; un gran porcentaje de estudiantes enunció que la elección de la carrera estaba relacionada al vínculo afectivo que habían construido con la facultad durante su formación en la carrera de grado o bien como docentes de la institución. Otras cuestiones que consideramos relevante es la elección de una carrera de posgrado por parte de docentes que se encontraban trabajando en el nivel primario y secundario, ya que existe toda una red de formación docente que además otorga mayor puntaje, necesario para acceder a mayores beneficios laborales. Con respecto a esto último, las autoras reflexionan sobre las percepciones que tienen las y los estudiantes de los posgrados universitarios, sobre el prestigio, los imaginarios de la formación universitaria, considerando que la elección de continuar los estudios en un posgrado puede suponer motivos más extensos y complejos de los que fueron relevados en las encuestas. Es por esto que sugieren a la metodología cualitativa y la entrevista en profundidad como vía para seguir profundizando en el tema.

En la Universidad Nacional de Tres de Febrero Cecilia Martha Kligman (2012) presenta un estudio de tipo cualitativo que busca investigar en tres carreras de especialización, que se cursan en diferentes Universidades nacionales, los aspectos de su organización y estilo propuesto para cursar y lograr la finalización de los estudios, así como las motivaciones de la elección de cursantes y egresados en tres ramas diferentes: artística, humanística y tecnológica. La autora considera que el conocimiento sobre la lógica de la organización y la particularidad del objeto de estudio de cada carrera permite analizar diferencias y semejanzas entre ellas, aportando algunas propuestas para considerar en programas de formación; mientras que los trayectos de cursantes y egresados explican aspectos subjetivos que intervienen en la finalización o no del posgrado. La estrategia teórico metodológica de esta investigación es cualitativa, con la intención de facilitar la exploración de las representaciones y significaciones que las y los directivos, coordinadores de carrera, cursantes y egresadas/as tienen sobre las dificultades que se presentan para terminar las especializaciones. A través del análisis de los datos

relevados, la autora describe las diferencias y semejanzas por medio de los siguientes tópicos: área de especialización y organización del posgrado; las motivaciones de las y los estudiantes; y las propuestas para lograr la finalización del posgrado. Como conclusiones, en términos generales menciona que las diferencias observadas en la organización y modalidades de gestionar el curso de las especializaciones podría responder al criterio de autonomía universitaria y a las áreas de incumbencia de cada especialidad; que la distribución del tiempo y dedicación para cursar el posgrado es relativa a las exigencias laborales y las responsabilidades familiares de cada estudiante; que el conocimiento sobre la lógica de la organización y el objeto de estudio de cada carrera puede brindar información para generar modelos innovadores de programas de formación, que la motivación de las y los estudiantes está vinculada a poder continuar capacitándose y aprender temas particulares en una institución de estudios superiores; que los lazos sociales y académicos entre estudiantes y docentes pueden incidir en los proyectos personales de los primeros. Por último sostiene, que la continuidad y finalización de los estudios de posgrado están íntimamente relacionados con los aspectos vocacionales subjetivantes y que no se pueden homologar con las demandas establecidas por el mercado o por la búsqueda de credenciales.

Battle y Kligman (2012) interesadas en la formación de posgrado en modalidad virtual, y guiadas por las teorías de Orientación Vocacional, Ocupacional y Educativa (Gavilán, 2006; Jenschke, 1999), abordan la problemática a través de un enfoque de “trayectorias de vida” (Savickas et al., 2009). El objetivo es analizar y comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de las y los cursantes y egresados/as. Las dimensiones de análisis son: la motivación de la elección de un posgrado y su modalidad (presencial o virtual), la organización del tiempo, la representación sobre la educación presencial y virtual, la relación con la tecnología, la representación de la estructura de la organización del posgrado, las características personales de iniciativa y pasividad, el lugar de residencia, la edad, el nivel socioeconómico y el género. La estrategia metodológica es cualitativa y el instrumento para la recolección de la información es la entrevista semiestructurada a cursantes y egresados/as de posgrado del área de las Ciencias Sociales y Humanas de Universidades nacionales, que otorgan el mismo título en modalidad presencial y virtual. El estudio se complementó con entrevistas a directores/as y profesores/as del posgrado. Como parte del estado de avance, las autoras mencionan que el perfil de las y los estudiantes es muy variado en profesiones y edades y que la mayoría

se encuentra trabajando a la par de que cursan los estudios (salvo algunas excepciones de estudiantes con becas académicas); con respecto a la elección del posgrado las y los directivos y docentes consideran que la motivación está vinculada con la ampliación de conocimientos profesionales que no estuvieron presentes en la carrera del grado, o bien a la búsqueda de mayor experticia en el área laboral; las y los estudiantes consideran la necesidad de actualizarse (sobre todo quienes portan de experiencia laboral) o como requisito para alcanzar las condiciones de la exigencia laboral; con respecto a la organización del tiempo para cursar el posgrado, las y los estudiantes consideran que deben “sacrificar” el tiempo dedicado a la familia; con respecto a la modalidad virtual las y los docentes plantean que en este caso se experimenta una mayor exigencia vinculada a la atención personal de las y los estudiantes; por último, las y los estudiantes de la muestra sostienen que las diferencias existentes en las presentaciones de las tesis derivan de aspectos subjetivos y no del tipo de modalidad (presencial o virtual) y que las falencias en la producción puede deberse a la falta de preparación para la investigación en las carreras de grado.

En el año 2015 Susana Mantegazza, Cecilia Kligman y Silvia Batlle analizan y comparan las elecciones de los sujetos para estudiar un posgrado, la organización del tiempo y la representación que tenían de esos estudios. El objetivo perseguido es analizar y comparar dichas dimensiones en las trayectorias académicas, laborales y personales de las y los estudiantes y egresados/as de carreras vinculadas a las humanidades, con el propósito de aportar información actualizada sobre las decisiones que los sujetos van tomando al elegir un estudio de posgrado, durante la cursada y luego de su finalización. La aproximación teórica fue psicosocial, la estrategia teórico-metodológica cualitativa y el instrumento la entrevista biográfica. Para sintetizar parte de los resultados de avances podemos mencionar que con respecto a las elecciones de un posgrado por parte de las y los estudiantes, el factor económico (costo del posgrado), la posibilidad de capacitarse según el interés profesional y la valoración de una institución en particular fueron las respuestas más frecuentes. Con respecto al sostenimiento de la cursada y el egreso, las cuestiones que aparecieron con mayor frecuencia fueron: el apoyo familiar, la organización del tiempo en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la relación intersubjetiva por la valoración de los intercambios (lazos sociales y académicos entre pares y entre estudiantes y docentes) y la relación con la figura del tutor o director de tesis. Mantegazza, et al (2015).

En la misma línea, a través de un informe de investigación Batlle y Barletta (2017) desde el campo de la orientación vocacional, presentan líneas de investigación y actualización de prácticas profesionales a través de la reconstrucción y comparación de las trayectorias personales, educativas y laborales de las y los estudiantes y graduados/as de maestrías virtuales de diferentes áreas disciplinares en universidades nacionales y extranjeras (Argentina y México). A partir de una aproximación teórica psicosocial, consideran como dimensiones transversales a todo el trabajo, a los aspectos subjetivos (dimensión subjetiva) de las y los estudiantes, como así también a los condicionantes de la institución y el contexto (dimensión contextual). La investigación buscar dar cuenta de cómo los sujetos construyen parte de su trayectoria personal, educativa y laboral durante el pasaje por el posgrado. El estudio pone foco en el ingreso y la salida del posgrado, ya que los autores lo considera como momento “bisagra” donde deberían centrarse los dispositivos de intervención y acompañamiento a los sujetos, y a las instituciones. Parte de los interrogantes principales que guían al trabajo, y que aquí se quieren representar, son los que se vinculan a los sentidos que la formación de posgrado a distancia “imprime en las trayectorias de los sujetos” y cómo las propuestas socializadoras que ofrecen las instituciones posibilitan u obstaculizan la permanencia de las y los estudiantes en una carrera. Como conclusiones de avance del presente trabajo pretendemos resaltar las siguientes: Con respecto a la motivación que guía la elección de un posgrado podemos identificar por un lado a las que están vinculadas a complementar, perfeccionar o profundizar la formación preexistente, sobre todo en las y los graduados recientes; por otro lado las que se vinculan al mejoramiento del desempeño profesional o certificar los conocimientos, sobre todo para quienes desarrollan su actividad profesional en un ámbito no académico. Los autores, plantean que en estas elecciones no solo se pone en juego su historia educativa sino también su trayectoria profesional. Con respecto a la motivación para la elección de la modalidad virtual, podemos encontrar dos ejes fundamentales vinculados a sus trayectorias de vida, se encuentran con más frecuencias respuesta vinculadas con el tiempo y en segundo término aquellas respuestas que vinculan la motivación con el espacio (en términos geográficos y territoriales). También se encuentran otras respuestas, aunque en menor medida, vinculadas a los costos del posgrado, al prestigio institucional y al conocimiento de la modalidad.

Para finalizar, se presentarán las referencias de diferentes autoras y autores que fueron una relevante fuente de consulta para la elaboración del presente diseño pero que

no han sido incluidos en este apartado ya que se pretende profundizar en el desarrollo de sus trabajos a lo largo de la investigación.

Estudios sobre la conformación de la educación superior en Argentina y Latinoamérica en (Krotsch, 2001; Krotsch y Suasnabar, 2002). Sobre CONEAU, acreditación de posgrados, estadística y problemáticas en torno de políticas de calidad en (García de Fanelli, A. 2000, 2005; Guerrini y Jeppensen 2001, Pérez Rasetti, 2014;). Estudios vinculados a la profesión académica universitaria pública de la Argentina en el contexto internacional en (Pérez Centeno 2007, 2017). Sobre los estudios de posgrados y políticas universitarias en (Carlos Marqués 2009). Sobre los mecanismos de expansión universitaria de posgrado en clave política en (De la Fare 2008; De la Fare y Lenz, 2010, 2012). Sobre financiamiento de posgrados en (Pérez Lindo, 2007).

Marco teórico:

En este apartado tomaremos como referente teórico los conceptos de *habitus*, *campo*, y *capital* de Bourdieu ya que los consideramos herramientas pertinentes para reconstruir y analizar los elementos que actúan como productores y reproductores de desigualdades, que condicionan y posibilitan las trayectorias educativas de las y los estudiantes de posgrado.

Sobre el concepto de Habitus

Louis Wacquant (2004) plantea que la perspectiva objetivista entiende a la realidad como un conjunto de relaciones y fuerzas que se imponen sobre los sujetos de forma independiente a su conciencia y voluntad. Desde esta visión se considera que para entender el sistema objetivo de las relaciones que determinan la conducta y las representaciones de los individuos, la sociología debería “tratar a los hechos sociales como cosas” y analizar la reproducción a través de sus estructuras. Por el contrario desde una posición subjetivista, sostiene el autor, las representaciones sociales son tomadas como su base. Desde este punto de vista, la realidad social es la suma de los innumerables actos de interpretación a través de los cuales los individuos construyen “líneas significativas de interacción”. En este caso el foco de análisis estaría puesto sobre la reproducción a través de los individuos.

Para sortear el obstáculo que representa la aparente e irreconciliable disputa y realizar una síntesis superadora que articule las posiciones objetivistas y subjetivistas, Bourdieu plantea que:

(...) los agentes sociales están dotados de habitus, incorporado a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas: estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales, y convencionales a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de los medios, unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen.(Bourdieu 1999 p.183).

Siguiendo a Wacquant (2004), entendemos por *habitus*, a los sistemas de disposiciones durables (perdurables en el tiempo) y transferibles (ya que tienden a la reproducción) mediante las cuales percibimos, juzgamos y actuamos en el mundo. Estas disposiciones son principios inconscientes que generan y organizan las prácticas y representaciones. Esto quiere decir que producen, ordenan y orientan las prácticas de los sujetos en la vida social, ya que permiten generar un sentido práctico de cómo interpretar y actuar. Sin embargo, las prácticas y representaciones son objetivamente reguladas y regulares, sin ser el producto de la obediencia a determinadas reglas. Bourdieu plantea al respecto que son “*colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta*”. (Bourdieu, 2007 p. 86) aludiendo a la condición de principios inconscientes.

Por otro lado, tienen forma de estructuras estructuradas, porque ocupan posicionamientos específicos en el campo social, y funcionan como estructuras estructurantes, porque reproducen esos posicionamientos. Los principios se constituyen como esquemas de percepción y acción, ya que como mencionamos, son formas de interpretar la realidad social, tomar decisiones y actuar.

Con respecto al origen del *habitus*, este se adquiere mediante la exposición prolongada a condiciones y condicionantes sociales específicos, mediante la internalización de limitantes y posibilidades externas. O como plantea Bourdieu “*a partir*

de condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia". (Bourdieu 2007 p. 86).

Es así que a través de la experiencia acumulada, construida en contacto prologado con ciertos elementos que funcionan como condiciones y condicionantes el *habitus* es construido desde la infancia, en una familia o grupo y por medio de las instituciones, a través de la socialización en una determinada posición de clase dentro de un campo social. En este sentido, las disposiciones pueden ser compartidas por personas sujetas a experiencias similares, aunque cada persona tenga una variante individual única de la matriz común. De esta manera, Wacquant plantea que es posible que sujetos que, por ejemplo, comparten nacionalidad, clase, género, capital cultural, tipos de consumo, etc. se sientan cómodos uno con el otro. Además, sostiene el autor "*(...) estos sistemas de disposiciones son maleables, dado que enmarcan dentro del cuerpo la influencia evolutiva del medio social, pero con los límites impuestos por las experiencias más tempranas ya que es el habitus mismo el que en cada momento filtra tal influencia*". (Wacquant 2004 p.62)

Esto significa que todo *habitus* es de clase, y tiende a reproducir las condiciones que le dieron existencia (las condiciones materiales y sociales que le dieron origen). Por ejemplo, es posible, que a través de diferentes estrategias de reproducción y conservación del capital, las familias busquen que los hijos mantengan o aumenten los diferentes capitales (económico, social, cultural y simbólico) que le son propios al campo particular en que están inscriptos. Con esto interpretamos, a través de Bourdieu (2011), que el *habitus* actúa como herramienta de transmisión necesaria para la conservación del capital. En conjunto con las estructuras "objetivas" o los modos en que se distribuyen los distintos tipos de capital, estas disposiciones "subjetivas" forman parte de lo que el autor denomina "las estrategias de la reproducción social".

Por otro lado el *habitus* es la interiorización de la estructura social, ya que a través de él se puede reconocer el lugar que se ocupa en un campo, las estrategias de conservación y transmisión del capital y las reglas de juego de los campos sociales (familia, instituciones, trabajo, etc.) en los que participa. Es lo social hecho cuerpo, el símbolo de la distinción de cada uno ya que determina lo posible, lo imposible, lo pensable e impensable.

Así como el concepto de *habitus* nos permite pensar en las diversas formas de ser y hacer de las y los agentes, por otro lado podemos interpretar que existe un *habitus* predominante o imperante para cada campo en particular, que las y los agentes deberán construir para poder interpretar y llevar a cabo determinadas prácticas que le permitan ser parte de éste. A través de este concepto Bourdieu da cuenta que los agentes nunca son del todo sujetos de sus prácticas: “*mediante las disposiciones y la creencia que originan la implicación en el juego, todos los presupuestos constitutivos de la axiomática del campo (...) se introducen incluso en las intenciones en apariencia más lúcidas*”. (Bourdieu 1999 p 184).

Con respecto a la investigación que se pretende llevar a cabo, se considera que el concepto de *habitus* presenta un gran potencial para analizar y construir categorías teóricas sobre los modos de ser y de participar en el *campo*, de un estudiante universitario de posgrado. Se entiende que a través de la reconstrucción, en perspectiva histórica, de la experiencia acumulada a través del contacto prolongado con ciertas condiciones y condicionantes y de las distintas posiciones ocupadas en el espacio social, será posible comenzar a describir y analizar quiénes son este tipo de estudiante particular. Una de las motivaciones que impulsan la tarea, se vincula a los estudios que desde una perspectiva crítica pretenden entender por qué solo algunos y algunas estudiantes que ingresan a la universidad logran integrarse a una carrera y egresar (Bracchi 2005). Así como en los últimos años acceden a cursar una carrera de grado sectores que antes no lo hacían, el nivel de posgrado también fue aumentando considerablemente su matrícula. Suponemos que, como la autora plantea que sucede en el grado, la institución universitaria crea mecanismos para distinguir a las y los estudiantes que pueden acceder y conseguir finalizar una carrera de posgrado. Se considera a este caso de forma particular ya que quienes de alguna manera deben sortear los condicionantes de distinción son en definitiva miembros de la propia institución y en este sentido, producto del tránsito por la misma.

Tomando como referencia esas preocupaciones, en este caso se pretende construir información que permita analizar cómo es que solo algunos y algunas estudiantes graduados/as que ingresan al posgrado logran transitarlo y egresar. La búsqueda pretende construir elementos vinculados al tipo de *habitus* imperante en el campo universitario de posgrado que permita comenzar a pensar cómo ocurre la diferenciación/distinción dentro de una institución en diferentes niveles académicos. Se busca reconocer a las

disposiciones y esquemas contruidos en el grado, que configuran el *habitus de estudiante universitario*, que permiten transitar el posgrado, y por otro lado aquellos elementos específicos del campo de posgrado que demandan una configuración diferente. Se considera que un análisis por medio de este concepto permitirá establecer categorías teóricas para indagar en las construcciones de experiencia formativa de las y las y los estudiantes a través de los diferentes recorridos posibles en sus trayectorias educativas, profesionales, laborales y científicas.

Sobre el concepto de Campo

Para reconstruir el concepto de *campo* partimos de la clásica definición de Pierre Bourdieu: “*espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias*”. (Bourdieu, 1988 p. 108).

Para desarrollar la primera definición y parafraseando a Sánchez Dromundo (2007) entendemos al *campo* como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes (participantes con capacidad de agencia social para impugnar, crear o transformar) o instituciones, donde se establecen luchas por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de *capital* eficiente en él. Estos espacios que menciona Bourdieu, se pueden caracterizan por un lado, como las relaciones de alianza entre los miembros de un grupo, en la búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquellos elementos que los definen como tal. Por otro lado, como la lucha de grupos y agentes en función de conservar o transformar las posiciones existentes, o bien por la exclusión de otros grupos.

En términos generales Gutierrez (2005) plantea que los *campos* son sistemas estructurados de posiciones y de relaciones entre posiciones con propiedades susceptibles de ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan. Si bien cada campo engendra sus instituciones, reglas de funcionamiento y el interés que le es propio (ya que es la condición de su funcionamiento) la autora entiende que existen leyes generales de funcionamiento invariables válidas para distintos tipos de campos (económico, político, científico, etc.). En este sentido, para que un campo funcione:

"es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc." (Bourdieu, 1990 p. 136)

En este sentido, siguiendo a Sánchez Dromundo (2007), la posición que se ocupa en un *campo* depende del tipo, el volumen y la legitimidad tanto del *capital* como del *habitus* (que le es propio al campo) que poseen los agentes y de la manera que estos varían con el tiempo. En esta línea, podemos reconocer un campo definiendo lo que está en juego y los intereses específicos del mismo.

Con respecto a la estructura de un campo, esta solo evidencia el estado de la distribución del capital que se pone en juego en un momento específico del tiempo ya que ese capital es la acumulación lograda de las anteriores luchas. De esta manera, los *campos* están constituidos por productores, consumidores y distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, con características, reglas y formas de conformación que varían de acuerdo a su historia y relación con el campo de poder.

Para pensar de forma esquemática al posgrado como un tipo de *campo* particular, se toma como referencia la conceptualización de *campo académico* de Sánchez Dromundo (2007) en la cual entiende a las y los investigadoras/os y académicos en general como “productores”; a profesoras, profesores y diferentes instancias de difusión como “distribuidores”; a estudiantes, investigadores y estudiosos en general como “consumidores”; y a las universidades e institutos de investigación como “instancias legitimadoras y distribuidoras” del capital cultural que es adquirido por los miembros participantes del campo y legitimado a través de títulos y certificaciones. La autora, plantea que además este capital puede transformarse en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y es reconocido por los grupos de poder. Esto genera la posibilidad de cambiar de posición en el campo y adquirir (a través del reconocimiento) la capacidad y el poder simbólico de definir y nominar aquello que se considera legítimo y valioso. El ingreso al campo académico, como sucede con otros campos, se regula por determinadas reglas institucionales impuestas por aquellos agentes que detentan posiciones dominantes ya que poseen el capital eficiente y el *habitus* imperante.

Continuando con el análisis y en búsqueda de caracterizar este espacio complejo, se tomarán algunas consideraciones de la tesis de Maestría de Claudia Bracchi (2005) ya que se considera que aportan aspectos relevantes que permitirán construir las categorías conceptuales en función al objeto de estudio de este proyecto. La autora plantea que las universidades, como instituciones distinguidas del campo intelectual y científico, presentan en su interior estructuras de funcionamiento, organización y requisitos

específicos (condiciones de acceso y permanencia, reglas, leyes, estatutos, etc) que le permiten otorgar a las y los agentes el derecho de entrada al campo científico. Sin embargo, Bracchi plantea que como en todo campo, las reglas de juego de una institución son dinámicas, en tanto constituyen una situación temporal en la cual se generan y desarrollan conflictos con posicionamientos (explícitos e implícitos) diferenciados. En este sentido las reglas de juego se generan, conservan y modifican a través de las estrategias construidas por los diferentes actores del campo. Por otro lado, representan las expresiones de las distintas posiciones que definen y diferencian, por ejemplo, lo que es ser un estudiante universitario legítimo o “apto para el juego” de aquellos que no lo son y por lo tanto deben ser excluidos. A partir de este planteo, consideramos que es posible distinguir distintos procesos de legitimación o exclusión, en diferentes instancias del tránsito de las y los estudiantes por el campo académico, como por ejemplo en el ingreso a una carrera de posgrado, que si bien en la mayoría de los casos no se presentan actividades de selección explícita (como examen de ingreso) esto no quiere decir que no operen mecanismos de exclusión. Siguiendo a la autora, podemos pensar en diferentes decisiones, acciones u omisiones que actúan como filtros o barreras para el ingreso y la permanencia de las y los estudiantes en un posgrado. Ejemplos de ello pueden ser, la desinformación, los cambios de modalidad, los horarios de cursada, los niveles y tipo de exigencia en trabajos parciales y finales, entre otros.

Con respecto a la permanencia en un posgrado, se considerará utilizar el concepto de *habitus*, anteriormente desarrollado, ya que este permite analizar las disposiciones y esquemas (a través de las cuales se interpreta y se actúa) necesarios para transitar una carrera dentro de un *campo* académico. Como se mencionó, el *campo* es un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias y que para poder participar en él las y los agentes deben estar dotadas/os de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de lo que está en juego y de las leyes inmanentes a éste. También se planteó que el *habitus* se construye por medio de la experiencia a partir de la historia incorporada de cada estudiante y a través de las configuraciones estructurales que influyen la trayectoria de vida, de acuerdo con la posición que ocupan en el espacio social. Se entiende que quienes ingresan y transitan un posgrado son poseedores, o al menos en parte, de un *habitus* específico construido a través de sus trayectorias educativas. Como este tipo particular de estudiante, finalizó una carrera de grado o de estudio superior no universitario, se puede suponer que ha

incorporado aquellos elementos que permiten interpretar las reglas de juego del campo académico y jugar en él, diferente es el caso de quienes ingresan por primera vez en la Universidad ya que estos estudiantes no han tenido tiempo suficiente de conocer y aprender las reglas, o como plantea Bracchi, de construir el “*habitus de estudiante universitario*”. Sin embargo las dificultades que presentan las y los estudiantes del nivel cuaternario respecto a la permanencia y finalización, sobre todo en la escritura de un trabajo final integrador o tesis, permite suponer que es posible que en este nivel educativo operan ciertas reglas específicas y diferenciales, que condicionan el tránsito y la posibilidad de participar en el juego a una cantidad relevante de estudiantes. Con respecto a esto último, se sostiene de forma hipotética que existe un *habitus científico-profesional* vinculado al campo académico de posgrado que debe ser construido por las y los agentes para poder transitar y egresar. Este tipo específico de *habitus* es una condición necesaria para aprobar los seminarios y elaborar el trabajo final, ya que la especificidad de estas instancias requiere de cierta experiencia profesional y científica que posiblemente no es incorporada en la carrera de grado ni en la actividad profesional. En función de lo expresado se entiende que las posibilidades de tránsito (acceso, integración y egreso) que tienen las y los estudiantes de una carrera de posgrado se encuentran en estrecha relación con el *campo* particular, sus reglas de juego y posiciones relativas, y a la vez con el origen socioeconómico, el capital cultural y el *habitus* académico y/o científico-profesional que ellos/as portan. Por otro lado, en línea con lo que plantea (Bracchi, 2005) se considera que, como en todo *campo* social, existen mecanismos explícitos e implícitos en el posgrado que influyen y condicionan la integración y egreso de las y los estudiantes en la carrera.

Sobre el concepto de Capital cultural:

Con respecto a la organización del espacio social, Bourdieu (1997) plantea que el capital económico y el capital cultural tienen un peso muy importante. Para representar esta cuestión enuncia tres dimensiones fundamentales: en la primera dimensión la distribución de los agentes en el espacio social depende del volumen global del capital (mezcla de todas las especies) que poseen, en la segunda en el peso relativo del capital económico y del capital cultural en el conjunto de su patrimonio y por último en la tercera, según la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura de su capital.

Si bien aquí nos centraremos en el capital cultural ya que lo consideramos el capital eficiente en el campo académico, mencionaremos otros capitales que se encuentran con mayor o menor medida: el *capital económico* se refiere a las condiciones materiales de existencia y abarca la posesión de bienes de producción así como también las diferencias sociales de consumo de individuos o grupos. El *capital social* alude al reconocimiento de una estructura de relaciones y la pertenencia del agente a un grupo social determinado: son los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una “red duradera de relaciones” que permiten la reproducción de las relaciones sociales. Por otra parte el *capital político* es el poder y la capacidad de participación que poseen las y los agentes en el campo del poder: representa a la posición de un agente dentro de una estructura de poder social.

Con respecto al concepto de capital cultural, este surge como una hipótesis alternativa a las visiones que desde una posición neutral o científica racionalista, buscan explicar el éxito o la desigualdad escolar por medio de las “aptitudes naturales” o a través de las teorías de capital humano. El concepto alude al conjunto conocimientos y saberes que posee un sujeto. Este se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquéllos que carecen de él. Sanchez Dromundo (2007)

Bourdieu (2011) plantea que puede existir bajo tres formas: como estado *incorporado* refiriéndose a disposiciones durables del organismo, ligado al cuerpo (conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.); como estado *objetivado* aludiendo a los bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinas, etc. “que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas”; como estado *institucionalizado* (forma de objetivación) a través de los títulos educativos que reconocen al capital cultural institucionalizado y otorgan prestigio a los sujetos de acuerdo al volumen y legitimidad de las adquisiciones y según la institución que lo emite.

Sobre las Trayectorias educativas:

El análisis de trayectorias, como sugieren Bracchi y Gabbai, (2013) permite reconstruir el proceso de asignación de “*personas a posiciones sociales como un proceso relacionado con el tiempo de la vida de las mismas pero a la vez con una determinada perspectiva del tiempo histórico*” (Bracchi y Gabbai, 2013 p.31-32). También posibilita

establecer el impacto de procesos, instituciones, principalmente las instituciones educativas y aquellas asociadas al mundo del trabajo (empresas, oficios y empleos en general), normas sociales y sus cambios sobre la estructuración de estas pautas.

Con respecto a las “trayectorias escolares” frecuentemente usada en la investigación educativa, las autoras sostienen que el concepto supone pensar “*los diferentes caminos, recorridos y formas de atravesar cualquier institución dentro de la educación formal*” (Bracchi y Gabbai, 2013 p.33). Esta conceptualización solo tendría en cuenta a las y los estudiantes que realizan sus procesos formativos dentro del sistema educativo y deja fuera del análisis otras experiencias formativas que conforman sus trayectorias sociales en general y que aquí consideramos fundamentales.

Por otro lado, la perspectiva de las “trayectorias educativas”, en la que se centra el trabajo, permite considerar a todos los ámbitos formativos en los cuales se constituyen las biografías y recorridos de las y los estudiantes, tales como las experiencias laborales, actividades sociales, instituciones no formales, participación política, etc. Abreviar en esta perspectiva, permite reconocer los diferentes condicionantes que intervienen en el recorrido de las y los estudiantes por las instituciones. En palabra de las autoras “*Estudiar las trayectorias en esta clave, implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles*” Bracchi y Gabbai, (2009). Implica considerar que las trayectorias no son lineales y homogéneas, sino por el contrario hay una vasta heterogeneidad en ellas, debido a que las construcciones de las biografías sociales son diversas y desiguales.

Las discusiones y categorías conceptuales abordadas nos llevan a la necesidad de reflexionar sobre la dimensión institucional de las trayectorias, como por ejemplo el campo académico, en el sentido de que las instituciones educativas a través de su accionar puede posibilitar u obstaculizar las configuraciones de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, ya sea omitiendo la transmisión del *habitus*, el uso de lenguaje especializado o la práctica de la investigación, reproduciendo la desigual distribución de posiciones sociales, o bien, por el contrario, desplegando estrategias pedagógicas concretas de inclusión en la heterogeneidad, que permitan una mayor participación. Se pretende indagar, a través de las trayectorias de las y los estudiantes de posgrado, sobre los elementos que conforman y caracterizan las diferentes posiciones sociales que van

adquiriendo en el tiempo, por medio de la construcción de sus biografías, en interacción con diversos procesos formativos vinculados a los distintos tipos de recorridos posibles que realizan en las instituciones educativas y laborales. El propósito es poder analizar y vincular dichos elementos con el tránsito y egreso en una carrera de posgrado.

Objetivos de la investigación:

Objetivo General:

Describir y analizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os en el contexto institucional de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el periodo 2016 - 2020.

Objetivos específicos:

- Describir las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes que no finalizaron la cursada en el periodo 2016 y 2020.
- Describir las trayectorias educativas de las y los estudiantes de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes que finalizaron la cursada y aún no elaboraron el trabajo final integrador en el periodo 2016 y 2020.
- Describir las trayectorias educativas de las estudiantes de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes que cursaron y egresaron en el periodo 2016 y 2020.
- Analizar y caracterizar las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes en el periodo 2016 y 2020.

Posibles Preguntas de investigación:

- ¿Quiénes son las y los estudiantes que buscan ingresar a un posgrado en la Universidad Nacional de La Plata?
- ¿Cómo se conforman las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes?
- ¿Cuáles son los elementos que guiaron la elección de la carrera?
- ¿Qué relación consideran las y los estudiantes y egresadas/os que hay entre la carrera elegida y el ámbito laboral o desarrollo de la profesión?

- ¿Cuáles son los elementos que las y los estudiantes consideran que obstaculizan o facilitan las condiciones para transitar por la carrera?
- ¿Qué representaciones, ideas o consideraciones tienen las y los estudiantes sobre el trabajo final integrador?
- ¿Quiénes son las y los estudiantes que ingresan a la Especialización y permanecen en la carrera? ¿Quiénes finalizan la carrera?
- ¿Cuál es su origen social? ¿Cómo se conforma su capital cultural? ¿Qué vínculos se pueden establecer entre estos elementos y la elección de una carrera de posgrado?
- ¿En qué contextos específicos se producen las trayectorias educativas de las y los estudiantes?
- ¿Qué relaciones tienen las y los egresados/as con el campo disciplinar de la carrera estudiada?
- ¿Qué relaciones tienen las y los estudiantes y graduadas/os con el conocimiento específico que propone el posgrado?
- ¿Qué experiencias o vínculos con la investigación tienen las y los estudiantes y egresadas/as? ¿Qué tipo de trabajo analítico/investigativo (trabajo final integrador, tesina, análisis de práctica, etc.) llevaron a cabo en la carrera de grado?

Marco metodológico

Partimos de un enfoque cualitativo de investigación ya que lo consideramos propicio para reconstruir las trayectorias educativas de las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado, en el marco de un trabajo que busca abordar los escenarios y las personas de forma holística, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran. A través de una perspectiva interpretativa cualitativa, como plantea (Vasilachis 2006) buscamos indagar, intentando dar sentido o interpretando los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. En función de construir y analizar nuestro objeto de estudio, la elección del paradigma cualitativo radica en el interés que tenemos por conocer la vida de las personas a través de sus perspectivas subjetivas, sus sentidos e interpretaciones acerca de sus propias historias, sus experiencias, sus acciones e interacciones. Nuevamente como entiende (Vasilachis 2006) pretendemos situar la reconstrucción de las trayectorias en el contexto particular, a través de las instituciones en las cuales se desarrollan y los procesos en las que tienen lugar.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es exploratorio y analítico en el sentido de que buscamos reconstruir los diferentes itinerarios formativos por los cuales transitaron las y los estudiantes y egresadas/os de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, y a través de ellos reconocer los elementos que constituyen el capital cultural, el *habitus* y sus vínculos con el *campo académico*, es que pretendemos generar una primera aproximación para aportar conocimiento a los estudios sobre educación y desigualdad en el posgrado. Con lo antes mencionado queremos dejar en claro que no pretendemos elaborar una explicación exhaustiva ni una correlación de factores.

El universo de estudio serán las y los estudiantes y egresadas/os de posgrado de la Universidad Nacional de La Plata. En primera instancia recurriremos a una estrategia cuantitativa realizando un procesamiento de los datos aportados por dos fuentes: por un lado el análisis de documentos elaborados por la carrera, con información disponible de las y los estudiantes, por otro lado, con una encuesta tomada al conjunto de las y los estudiantes y egresadas/os que participaron en las cohortes correspondientes el periodo 2016-2020. En esta instancia buscaremos relevar información sobre el origen socioeconómico y antecedentes de estudios académicos familiares, representaciones sobre los estudios cuaternarios, situación y expectativas laborales y profesionales, consumos culturales, constitución familiar, entre otros. En una segunda instancia, a través de una aproximación metodológica cualitativa buscaremos construir un estudio de casos seleccionando del grupo encuestado una muestra intencional de aquellas/os estudiantes y egresadas/os que nos permitan representar tres grupos diferenciados:

Estudiantes que comenzaron la carrera pero que no terminaron de cursar o que aún no aprobaron los seminarios, estudiantes que cursaron y aprobaron todos los seminarios de la carrera pero no presentaron el trabajo final integrador, y estudiantes que egresaron durante el periodo del recorte temporal de esta investigación. Sobre este grupo buscaremos hacer una selección intencionada que permita representar distintos niveles socioeconómicos, antecedentes académicos familiares, capital cultural y *habitus*.

Proponemos un estudio de caso en función de sus características, ya que buscan focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder tratarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual. En esta perspectiva, el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Stake,

1995). En nuestra investigación, la elección del caso es resultado del recorte temático, y el estudio de caso es definido por el interés en el mismo. “El acento se ubica en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados por encima de este” (Blasco, 1995).

Con respecto a la recolección de datos en una investigación cualitativa, siguiendo a Hernández Sampieri et al (2006) el interés estará centrado en los conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas por las y los estudiantes y egresadas/os de manera individual, grupal o colectiva.

Sobre las técnicas de recolección se considera utilizar en una primera instancia los grupos de enfoque (focus groups). Por un lado se configurarán grupos de estudiantes, sin diferenciación de la situación de avance en la carrera, para recabar información sobre los elementos que guiaron la elección de la carrera, las consideraciones sobre las relaciones entre la carrera y el desarrollo profesional, sobre los elementos que obstaculizan o facilitan el tránsito y el egreso por la carrera, sobre las representaciones que tienen respecto al trabajo final integrador y sobre las experiencias previas vinculadas a la investigación. Por otro lado, se trabajará con grupos de egresadas y egresados con la intención de construir información sobre los mismos tópicos, focalizando la indagación sobre los elementos que obstaculizaron o facilitaron el egreso, la relación que tienen con el conocimiento específico que se propone en la carrera de posgrado y sobre las experiencias, que tienen o tuvieron, vinculadas a las actividades de investigación.

En una segunda instancia se llevarán a cabo entrevistas cualitativas, con los sujetos de los tres grupos configurados en la muestra, ya que se considera un instrumento metodológico adecuado para la indagación, en este caso, de los sistemas de valores, ideas y experiencias de los sujetos sociales: “La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, un técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales (...) en ella confluyen las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social.” (Vela Peón, 2001). En relación con el nivel de profundidad y la clase de información que buscamos construir, pretendemos utilizar el diseño de entrevistas del tipo semi-estructurada (enfocada o centrada) individuales, ya que

permitirán enfocar la entrevista en un área limitada de interés, permitiendo a su vez que las respuestas sean más libres que en las entrevistas estructuradas. (Vela Peón, 2001). La intención es trabajar con una guía de asuntos o preguntas con la suficiente libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información de algunos temas en particular. (Hernández Sampieri et al 2006). Dicho diseño se estructurará alrededor de los focos de interés expuestos en las preguntas de este proyecto de investigación.

Como la finalidad de la recolección de datos es analizarlos para comprenderlos, responder las preguntas de investigación y en definitiva construir conocimiento, se considera que la clase de datos recabados a través de estas técnicas, permitirán considerar motivos subyacentes, significados y razones internas de gran utilidad en función de la reconstrucción de las trayectorias de las y los participantes de la muestra. Se pretende que el análisis de los datos obtenidos se vaya construyendo en paralelo al proceso de recolección, por medio de la identificación de categorías conceptuales e intentando interpretaciones que incluyan otros elementos (situación socioeconómica, clase, *campo académico*, capital cultural, *habitus*, actividad profesional/laboral, experiencias vinculadas a la investigación, entre otras) que acompañen el análisis, faciliten la organización y permitan ubicarlas en el contexto.

Bibliografía

- ARCE, A. J. (1993). Diferencias entre egresados titulados y no titulados del área de ciencias exactas de la UADY en relación con variables académicas, laborales, económicas y administrativas. *Educación y Ciencia*, 2 (8), 11-20.
- ARREDONDO, M. y SÁNCHEZ PUENTES, R. (Coords.). (2004). *Campo científico y formación en el posgrado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.
- ARREDONDO, M., y SANTA MARÍA M. (2004). El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM. En M. Arredondo y R. Sánchez Puentes (Coords.), *Campo científico y formación en el posgrado* (pp. 203-226). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.
- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA C. y SILVESTRI, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16.
- BARSKY, O y DAVILA, M (2012) El sistema de posgrados en la Argentina: Tendencias y problemas actuales. En: *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES ISSN 1852-8171. Año 4. Número 5. Recuperado de: https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf
- BARSKY, O. (1997) *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- BATLLE, S y KLIGMAN, C. M (2012). Estudios de postgrado presenciales y virtuales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-072/422>.
- BATLLE, S. y BARLETTA, C. (2017). Pensar el posgrado desde la orientación: las posibilidades de la incorporación de tecnologías digitales (Informe de investigación). *Trayectorias universitarias*, 3 (4), 52- 59. En *Memoria Académica*. Recuperado de
- http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12207/pr.12207.pdf

- BLASCO, J. (1995). «Estudio de casos», en Á. Aguirre Baztán (ed.), Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. Barcelona, Boixareu Universitaria.
- BLOOM, L. (1981). Why graduate students can't write. Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition* 2.1 -2.
- BOURDIEU, P (1990) Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura México*. Conaculta.
- BOURDIEU, P (1988) *Cosas dichas*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Gedisa, S.A.
- BOURDIEU, P (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- BOURDIEU, P (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona. España. Editorial Anagrama. S.A.
- BOURDIEU, P y WACQUANT, L (2005) *Una invitación a la sociología*. 1a ed. Siglo XXI Editores Buenos Aires. Argentina.
- BOURDIEU, P (2007) *El sentido práctico*. 1ª ed. Buenos Aires. Argentina Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. (Trad. Alicia Beatriz Gutiérrez) 1ª ed. Buenos Aires. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- BRACCHI, C. (2005) Tesis de Maestría: Los “recién llegados” y el intento para Convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina. Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.
- BRACCHI, C y GABBAI, M.I (2009) *Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de las violencias*. En C.V Kaplan (DIR). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- BRACCHI C y GABBAI M. I (2013) *Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho*. En: *Culturas Estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- CARLINO, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. 5-9 de mayo de 2003.

- CARLINO, P (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 415-420.
- COVO, M. (1979). Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. En CEE (Ed.), *Educación y realidad socio-económica* (pp. 43-60). México: CEE.
- CRYER, P. (1996). Postgraduate research: Learning from one another across academic disciplines and cultures. Ponencia presentada en la Conferencia de 1996 de la Asociación Australiana para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior *Different Approaches: Theory and Practice in Higher Education*, Perth, Western Australia, 8-12 de julio de 1996.
- DELAMONT, S. y ATKINSON, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science* 31/1 (February 2001), 87-107.
- DE LA FARE, M. (2008) La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 2(2). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3178/pr.3178.pdf
- DE LA FARE, M.; LENZ, S. (2010). La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010. La Plata. Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5601/ev.5601.pdf
- DI STÉFANO. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso. 5-9 de mayo de 2003.
- ESQUIVEL, J. E. (1992). Egresados de posgrados en educación: el caso de la Universidad Iberoamericana (Serie Cuadernos del CESU, No. 22). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- FERNÁNDEZ B. y ZARAUZA, D (2012): ‘Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los Posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP’. *JIDAP 2012*, Facultad de Bellas Artes de la UNLP.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002) *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires. EUDEBA.
- FRASER. R. y MATHEWS, A. (1999) An evaluation of the desirable characteristics of a supervisor. En K. Martin, N. Stanley y N. Davison (Eds.). *Teaching in the*

- Disciplines//Learning in Context, 129-137. Proceedings of the 8th. Annual Teaching Learning Forum, febrero de 1999. Perth: University of Western Australia.
- GARCIA DE FANELLI, A. M. (1996) Estudios de posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas Buenos Aires. CEDES.
- GARCIA DE FANELLI, A (2000). Transformaciones en la política de Educación Superior Argentina en los años 90. Revista de la Educación Superior, N°114, ANUIES, México. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res114/art7.htm
- GARCIA DE FANELLI, A. (2000) Estudios de Posgrado en la Argentina: Una visión desde las Maestrías de Ciencias Sociales. Buenos Aires. CEDES. Disponible en: https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3421/1/Doc_c119.pdf
- GAVILAN, M (2006) La Transformación de la Orientación: hacia un nuevo paradigma. Homo Sapiens: Rosario. Argentina
- GUERRINI, V.; JEPPESEN, C. y NELSON, A. (2004) La Evolución del Sistema de Posgrados en los últimos 15 años: transformaciones cuantitativas y cualitativas en: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Disponible en: <http://rapes.unsl.edu.ar>
- GUTIERREZ, A (2005) Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor. Córdoba. Argentina.
- GRANJA, J. (1993). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso de cuatro instituciones de educación superior en el DF. 1960-1978. Revista de la Educación Superior, 12 (47), 5-35.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006) Metodología de la investigación. Cuarta edición. México D.F. McGraw Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- HIRSCHHORN, A. N (2012) Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina). (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Mar del Plata.
- JENSCHKE, B. (1999) El rol preponderante de la Orientación Vocacional al final del siglo. Revista Orientación y Sociedad 1. Universidad Nacional de La Plata.
- JIMENEZ I (2004) Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su Obra. Universidad Autónoma de México

- KLIGMAN, C. M. (2012) Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas: Implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos [En línea] Orientación y Sociedad, 12. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5555/pr.5555.pdf
- KROTSCH, P. (2001). Expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y Argentina. (Cap. V.). En Krostch, Pedro, Educación Superior y Reformas Comparadas. Buenos Aires: Colección Cuadernos.
- KROTSCH, P y SUASNÁBAR, C. (2002). “Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”. Pensamiento Universitario, N° 10, Octubre.
- LATONA, K. y BROWNE, M. (2001). Factors Associated with Completion of Research Higher Degrees. Higher Education Series Report N° 37, mayo, OETYA, Australia.
- LVOVICH, D. (2009) Documento 2: Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. En PROYECTO: Estudio de resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en ciencias e ingeniería. Argentina. OEI – CAEU. Recuperado de <https://observatorioocts.oei.org.ar/2010/06/07/resultados-e-impactos-de-los-programas-de-apoyo-a-la-formacion-de-posgrado-en-ciencias-e-ingenieria/>
- MANTEGAZZA, S, KLIGMAN, C, BATLLE, S (2015) Comparación de estudios de Posgrados en Humanidades. Un lugar posible para la Orientación. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 2015. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires). Recuperado en <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab123.pdf>
- MARQUIS, C. (1998) “Acreditación y Desarrollo de los posgrados en Argentina”, en: MARQUIS, C.; SPAGNOLO, F.; VALENTI NIGRINI, G. Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México. Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.
- MARQUÍ, C. (2009): Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. RAES. Año 1. Número 1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuario de Estadísticas Universitarias. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios> - <https://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

- MONTEMAYOR y BORSINGER. A. (2003). De contexto a estrato lexicogramatical: una exploración de la tesis doctoral”. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- PEREIRA, C. (2003). Desplazamientos en la posición del sujeto en el dominio del dispositivo enunciativo de trabajos escritos en el nivel de posgrado. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003.
- PÉREZ RASETTI, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores. Integración Y Conocimiento, 3. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>
- SÁNCHEZ DROMUNDO, R. A. (2007) La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 9. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- SÁNCHEZ DROMUNDO, R. A (2009) ¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el habitus en el desarrollo académico en un posgrado. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, p. 1-22 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511137005>
- SAVICKAS, M.; Nota, L.; ROSSIER, J, DAUWALDER, J. P.; DUARTE, ME. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250.
- STAKE, R. (1994). «Case studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, Handbook of Qualitative Research. California, Sage.
- VASILACHIS, I. (coord.) (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- VELA PEÓN (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés M. L (Coord.) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social. México. El Colegio de México. FLACSO.
- WACQUANT, L. (2004). Claves para leer a Bourdieu (Trad. L. Álvarez). En I. Jiménez (Coord.), Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra (pp. 53-78). México: Universidad

Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.

Disponible

en:

https://books.google.com.ar/books?id=qRv96AIDP7sC&source=gbs_navlinks_s