



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**Secretaría de Posgrado**  
**Maestría en Educación**

## **Tesis de Maestría**

**El egreso en el posgrado. Las trayectorias educativas de  
estudiantes, egresadas y egresados de la Maestría en Educación  
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la  
UNLP (2016-2021)**

Autor: Esp. Efraín Cañete Aranda  
Tesis para optar por el grado de Magister en Educación  
Director: Dr. Matías Causa (UNLP)

Fecha de presentación: 27 de junio de 2023

## **Resumen:**

La presente tesis es el resultado de una investigación que abordó un conjunto de particularidades sobre el tránsito y el egreso en las carreras de posgrado. El tema se configuró a través de la indagación respecto a la problemática vinculada al fenómeno de crecimiento exponencial del nivel cuaternario, en términos de oferta de carreras y aumento de matrícula, en contraste con la estable baja tasa de egreso que se registra en Argentina, al menos desde los últimos 30 años. El objeto de estudio fue construido en torno a las y los estudiantes, egresadas y egresados de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el periodo 2016-2021. El objetivo fue describir sus trayectorias educativas, en el contexto institucional de la carrera en cuestión, desde el punto de vista de los propios sujetos, con la intención de caracterizar y analizar desde una perspectiva sociocrítica, los posibles factores subjetivos y objetivos, así como los mecanismos institucionales implícitos y explícitos, que incidieron como condicionantes que obstaculizaron y/o posibilitaron el tránsito y el egreso. Para este cometido, el abordaje teórico-metodológico se construyó en torno al concepto de “graduación como proceso de formación” de Arredondo et al (2000) y a través de algunos elementos de la teoría de los campos de Bourdieu (1990, 1997, 1999). De este modo, por medio de un estudio exploratorio y desde un enfoque cualitativo, se reconstruyeron y caracterizaron las mencionadas trayectorias educativas, destacando una serie de potenciales elementos condicionantes, con el propósito de darles identidad para aportar a la construcción de conocimientos que impulsen otras posibles indagaciones que, a su vez, contribuyan a pensar diferentes estrategias que permitan edificar el camino de una educación superior de posgrado con mayor inclusión.

Palabras clave: trayectorias educativas - posgrado - estudiantes - egresados - elementos condicionantes.

## **SUMMARY:**

The present thesis is the result of a research project that addressed a set of particularities of transit and graduation in postgraduate studies. The topic was configured as follows the subject was shaped by the enquiry into the problems linked to the phenomenon of exponential growth at the quaternary level, in terms of the number of degree courses on offer and the increase in enrolment, in contrast to the stable low graduation rate recorded in Argentina, at least over the last 30 years. The object of study was built around the students, graduates of the Master's Degree in Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata (UNLP), in the period 2016-2021. The aim was to describe their educational trajectories, in the institutional context of the degree course in question, from the point of view of the subjects themselves, with the intention of characterising and analysing from a socio-critical perspective, the possible subjective and objective factors, as well as the implicit and explicit institutional mechanisms, which influenced as conditioning factors that hindered and/or enabled the transit and graduation. For this purpose, the theoretical-methodological approach was built around the concept of "graduation as a training process" by Arredondo et al (2000) and through some elements of Bourdieu's field theory (1990, 1997, 1999). In this way, by means of an exploratory study and from a qualitative approach, the aforementioned educational trajectories were reconstructed and characterised, highlighting a series of potential conditioning elements, with the aim of giving them identity in order to contribute to the construction of knowledge that will drive other possible enquiries which, in turn, will contribute to thinking about different strategies that will help to build the path to a more inclusive postgraduate higher education

Keywords: educational trajectories - postgraduate - students - graduates - conditioning elements.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
Construcción del problema de investigación:.....	12
Características cuantitativas de las cohortes de la Maestría en Educación .....	14
Los propósitos de la investigación:.....	16
Estructura de la tesis:.....	18
CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES CONTEXTUALES DEL POSGRADO ARGENTINO Y DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	20
Consideraciones sobre los posgrados en Argentina: un breve recorrido normativo de los últimos 30 años.....	20
Consideraciones sobre la Maestría en Educación .....	26
Breve reseña del proyecto de creación de la Maestría en Educación .....	27
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE POSGRADO Y TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN....	31
Estudios que guiaron la investigación .....	31
Estudios sobre el posgrado en Argentina.....	31
Estudios sobre la escritura del trabajo final de los posgrados.....	33
Estudios de trayectorias de estudiantes de posgrado .....	36
Algunas consideraciones sobre los antecedentes de investigación .....	43
Territorio teórico de la investigación .....	46
La graduación como proceso de formación .....	46
Sobre el concepto de campo .....	53
Sobre el concepto de capital cultural .....	56
Sobre el concepto habitus, lo social hecho cuerpo .....	59
Sobre las Trayectorias educativas .....	63
Trayectorias y condiciones institucionales .....	66
CAPÍTULO 3: CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	70
Historias de vida y métodos biográficos como reflexión de lo social a partir de los relatos personales .....	71
Universo de estudio y unidad de análisis.....	73
Producción de la información y estrategias de análisis.....	75
CAPÍTULO 4 - INCORPORACIÓN AL POSGRADO: ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS QUE SE INCORPORAN EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN? .....	78

Aspectos del capital cultural y el habitus heredado con el que los sujetos iniciaron el trayecto formativo.....	79
Posición socioeconómica de las familias .....	82
Consumos culturales y prácticas cotidianas de las familias .....	84
Algunos elementos de las Trayectorias educativas .....	90
Algunos elementos de las Trayectorias laborales.....	100
Participación en proyectos de investigación, docencia y extensión.....	104
Algunas conclusiones parciales del capítulo.....	109
<b>CAPÍTULO 5 - INTEGRACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA.....</b>	<b>112</b>
Intenciones de ingreso a la Maestría en Educación – Descripción de Metas .....	112
Construcción de vínculos entre pares y con los diferentes agentes de la carrera ...	118
Aspectos sobre la Integración social en el posgrado .....	118
Vínculos con otros agentes del posgrado .....	120
Aspectos sobre la integración académica .....	125
Vínculos con los grupos externos .....	130
Vínculos con el programa de formación.....	133
Algunas conclusiones parciales del capítulo.....	135
<b>CAPÍTULO 6 – PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, ACTIVIDADES DE TUTORÍA Y ELABORACIÓN DE LA TESIS.....</b>	<b>138</b>
Algunas reflexiones sobre experiencias de investigación.....	139
Talleres de tesis .....	140
Consideraciones sobre la tesis de Maestría.....	143
Consideraciones sobre la dirección de la tesis .....	151
Motivos de elección de un director de tesis.....	155
Incorporación de los directores con los tesistas.....	159
Dinámica de trabajo compartido con los directores .....	161
Criterios de elección del director.....	167
Algunas conclusiones parciales del capítulo.....	167
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>188</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

A través de una breve reflexión, en retrospectiva, de mi propio proceso de formación, puedo reconocer que llegar a ésta instancia me demandó aproximadamente 12 años en los cuales experimenté, en al menos dos ocasiones, periodos de interrupción de mi trayectoria de estudiante de posgrado, en los que tuve momentos de mayores y menores intenciones para continuar y/o abandonar la meta de egresar. Todo lo que hice en el tiempo transcurrido, tal vez, fue lo que posiblemente me permitió llegar a la instancia de querer y valorar el egreso de la carrera, de pretender intentar y conseguir construir el conocimiento y las habilidades necesarias, o al menos en parte, para elaborar una tesis académica. Sobre todo, de poder visualizarlo en el horizonte de mis posibilidades. Con esto, es probable que muchas de las personas e instituciones con las cuales me vinculé, a través de mi trayectoria educativa, tengan algo que ver con la presente tesis, por lo que cualquier intento de agradecimiento específico, resultaría incompleto e injusto. Es por eso, que agradezco con sinceridad a todas y todos, compañeras, compañeros, familiares y amigos que forman parte de mi historia de vida.

A continuación, y de manera puntual, agradezco a quienes en los últimos años, de una forma u otra, me han acompañado y ofrecido su inestimable ayuda.

Principalmente, quiero agradecer a mi familia. A Jose por su apoyo constante e incondicional en el transcurso de todo el proceso de la investigación. A mis hijos JUAN y SANTIAGO que en incontables ocasiones me tuvieron que esperar para jugar. Desde la gestación de la idea de finalizar la carrera hasta el último día de escritura de la tesis, además de tener que escucharme hablar del egreso en el posgrado en las cenas familiares, acompañaron el proyecto con una inimaginable comprensión de mis necesidades y estados de ánimo, brindándome siempre los espacios necesarios para poder concentrarme en la tarea.

A mi director Matías Causa, que desde el inicio del proceso de escritura me acompañó con gran dedicación y generosidad. Su escucha, su predisposición a reunirnos, la celeridad de sus correcciones, comentarios y aportes certeros, seguramente sean algunos de los elementos más relevantes que permitan explicar cómo conseguí elaborar la presente tesis.

A Emi, a Gero y a mi Mamá, que durante varios meses me prestaron sus casas, de forma incondicional y desinteresada, para que pueda tener un lugar propicio para poder concentrarme en la escritura.

A las y los estudiantes, egresadas y egresados de la Maestría en Educación, que como protagonistas centrales de esta tesis, participaron voluntariamente de la investigación otorgándome, en extensas e intensas sesiones de entrevista, la posibilidad de recorrer la historia de sus vidas, a través del relato de los momentos personales más significativos de sus trayectorias educativas, ofreciéndome, a su vez, conocer a los protagonistas principales y a las instituciones que formaron parte de su formación, en el transcurso de sus infancias y juventudes.

A la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, especialmente a María Dapino por su gran predisposición y paciencia. También agradezco a sus docentes y a todo el equipo de conducción, que realmente hicieron todo lo posible para que sólo me tenga que concentrar en la elaboración de la tesis.

A Gabriel Asprella, que además de su invaluable presencia a lo largo de toda mi trayectoria académica, acompañó mis primeras producciones sobre el egreso en el posgrado, a través de sus generosas lecturas y correcciones, facilitando, sobre todo, el proceso de construcción de mi propio posicionamiento como autor de una producción académica. También a Cesar Tello que asistió, con su atenta escucha y benevolentes comentarios, a momentos puntuales, y posiblemente inoportunos, de reelaboración de mis ideas.

A Claudia Broitman, Alicia Villa y Mónica Fernández Pais, que a través de sus comentarios y consejos, tal vez sin saberlo, impulsaron el interés de mis motivaciones para continuar con mi trayectoria en el posgrado y animarme a escribir una tesis académica.

A mis compañeras de la “oficina 15”, Cielo, Ariadna y Katherine que, además de tener que padecer escucharme hablar con frecuencia del egreso en el posgrado, me brindaron su colaboración en las primeras instancias del proceso de investigación.

Por último, agradezco a Walter, que más allá de soportar estoicamente mis preguntas, siempre en situaciones no oportunas, sobre sus experiencias en el posgrado de ciencias naturales, colaboró voluntariamente y con gran predisposición, en las últimas correcciones del documento.

## INTRODUCCIÓN

La presente tesis es el resultado de una investigación en torno a las y los estudiantes, egresadas y egresados<sup>1</sup> de posgrado, de la Maestría en Educación perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), que pretendió identificar a estos sujetos, a través de la reconstrucción y caracterización de sus trayectorias educativas, y de la indagación respecto a los elementos del proceso de formación que condicionan el tránsito por una carrera académica de nivel cuaternario.

El punto de inicio y la construcción del problema se estableció a partir de la consideración de que en los últimos 30 años es posible observar, a través de diferentes autores (Fernández Lamarra, 2002; Lvovich, 2009; Dávila, M. 2010; Unzué, 2011; Barsky y Dávila, 2012;), que en Argentina se generó un considerable aumento progresivo de la oferta de las carreras de posgrado universitario y una significativa ampliación de la cantidad de estudiantes que sistemáticamente se inscriben en este nivel. Sin embargo, se observa también que el número de egresos, en términos porcentuales, se ha mantenido establemente bajo hasta la actualidad. En otras palabras, el crecimiento de los posgrados y la masificación de este nivel, que se registra en las últimas tres décadas de la educación argentina, no fueron acompañados por un aumento en el porcentaje de egresos.

Con respecto al crecimiento exponencial de los posgrados, en términos de aumento en la oferta de carreras y de matrícula, se considera con Unzué (2011) que este hecho puede vincularse a distintos elementos que se hicieron presentes en dos etapas diferenciadas. En la primera, que comienza en los albores de los años 90, el impulso generado por la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, que por un lado otorgó a las universidades la potestad de crear carreras de grado y posgrados, y por otro lado, las habilitó, a través del artículo °59, a generar sus propios recursos a través de la producción y venta de servicios<sup>2</sup>. Teniendo en cuenta el contexto, en el cual universidades y docentes se encontraban atravesados por los efectos de las políticas económicas neoliberales que comenzaron a consolidarse en la década de los 90, a través de procesos de redefinición

---

<sup>1</sup> A continuación, se utilizará el masculino genérico en los diferentes términos, solo con la intención de conseguir una mayor fluidez en la escritura y facilitar las condiciones de lectura de la presente tesis. Esto no implica la intención de pretender ocultar las diversidades de género ni desconocer el vínculo del uso del lenguaje para su visualización.

<sup>2</sup> Entre ellos, el arancelamiento de las carreras de nivel cuaternario, que como sostienen de la Fare y Lenz (2010), el posgrado se encuentra incluido dentro de la venta de servicios, a diferencia de las carreras de grado que están regidas por el criterio de gratuidad.

estructurales e institucionales, del corrimiento del Estado como centro de integración y de la preponderancia del mercado como organizador de la vida económica y social (Bracchi y Gabbai, 2013). La posibilidad de generar ingresos adicionales, a través del arancelamiento de carreras de posgrado, permitió a las instituciones universitarias aumentar mínimamente sus presupuestos, y a los docentes, con salarios insuficientes, obtener un beneficio económico extra (aunque en condiciones de contratación precarizada) que contribuyera a sortear los obstáculos generados por la situación de crisis económica en la que se encontraba el país.

En una segunda etapa, que inicia a principios del siglo XXI, luego de la crisis del 2001, Unzué (2011) expresa que el proceso de crecimiento de los posgrados incorporó orientaciones que ofrecieron mejores condiciones para las carreras con mayor peso académico, como las maestrías, y en especial para los doctorados. El autor reconoce, que en este contexto se comienzan a gestar diferentes cambios en los requerimientos académicos, que condicionaron la participación en la docencia, la investigación y la extensión universitaria. Estos cambios, que se representan principalmente en la exigencia de credenciales de posgrado para concursar cargos docentes y mejorar las posibilidades de obtener financiamiento para las investigaciones, fueron algunos de los factores que impulsaron a docentes e investigadores a comenzar una carrera de posgrado con el objetivo de mantener sus cargos o aumentar sus posibilidades de acceder a posiciones de mayor jerarquía. A su vez, esta exigencia también fue acompañada de incentivos salariales que otorgaron mejores condiciones para quienes poseían un título académico, y por otro lado, de una fuerte inversión económica, en el marco de la búsqueda de jerarquización de las áreas vinculadas a la ciencia y la tecnología, que impulsó desde ámbitos nacionales y provinciales, el desarrollo de distintos sistemas de becas para estudiantes de posgrado (sobre todo para quienes realizaban doctorados). Los elementos antes descriptos, permiten reconocer algunas de las condiciones por las cuales en la primera década del año 2000, se gestó *“un nuevo universo de becarios con dedicación exclusiva a la investigación como demandantes activos”* que representan en parte al crecimiento de los posgrados (Unzué, 2011, p.134).

Coincidiendo en algunos puntos con el proceso antes descripto, es posible considerar a través de Lvovich (2009), otros aspectos y factores que permiten comprender la expansión del nivel cuaternario en la Argentina. A este respecto, el autor señala como elementos principales, a los cambios en las demandas en áreas específicas del mercado

laboral; a la confluencia progresiva entre las modalidades universitarias y de investigación de la Argentina con las de los países centrales y algunos latinoamericanos; y por último, coincidiendo con los elementos antes mencionados, a la introducción de las exigencias de credenciales de posgrado para el acceso a cargos docentes y de investigación.

Como producto de un estudio que busca analizar las iniciativas implementadas para mejorar las condiciones del posgrado en Argentina, el autor antes citado indica que entre los años 1994 y 2008 el posgrado tuvo un crecimiento aproximado del 400% en términos de la oferta total (Especialización, Maestría y Doctorado) y en todas sus modalidades de gestión (Estatal y privada). En este sentido, de los 793 posgrados que existían en 1994, ascendieron, para el 2008, de forma exponencial a 3.130 (Lvovich, 2009).

**Tabla 1: Oferta de posgrado en Argentina, por modalidad de gestión y tipo de programa (años 1994 y 2008).**

Tipo de Programa	Modalidad de gestión	1994		2008	
		N°	%	N°	%
Especialización	Estatal	214	71,1	964	65,7
	Privado	87	28,9	504	34,3
	Subtotal	301	100	1468	100
Maestría	Estatal	151	61,4	693	59,6
	Privado	95	38,6	468	40,2
	Provincial	-	-	1	0,8
	Extranjera	-	-	1	0,8
	Subtotal	264	100	1163	100
Doctorado	Estatal	153	62,2	300	60,2
	Privado	93	37,8	198	39,8
	Subtotal	246	100	498	100
<b>Total</b>			<b>793</b>		<b>3130</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a Lvovich (2009) y Barsky y Dávila (2012).<sup>3</sup>**

<sup>3</sup> Como advierten diferentes autores (Lvovich, 2009; Barsky y Dávila, 2012) y el propio Departamento de Información Universitaria – SPU (y a la vez su pudo identificar en esta investigación), los datos oficiales disponibles se encuentran dispersos y presentan algunos problemas de subregistro. Por lo que la información presentada en esta tesis, se pretende sostener solo a modo de caracterizar, en términos generales, la tendencia de crecimiento del nivel.

Al observar la información disponible de los últimos años se podría considerar que la oferta de posgrado continúa en crecimiento, aunque con menor impulso al que caracterizó a los periodos anteriores. La ampliación de la oferta, entre 3.130 carreras de posgrado presentes en el 2008 a las 4.112 del 2019, representa un crecimiento del 31,37% en el periodo de 11 años.

**Tabla 2: Oferta de posgrado en Argentina, por modalidad de gestión (años 2017, 2018 y 2019)<sup>4</sup>.**

Modalidad de Gestión	2017		2018		2019	
	N°	%	N°	%	N°	%
Estatad	3126	76,69	2049	76,51	3069	74,63
Privado	893	21,9	611	22,81	983	23,90
Extranjero	1	0,02		-		-
Internacional	56	1,37	18	0,67	60	1,45
<b>Total</b>		<b>4.076</b>		<b>2.678</b>		<b>4.112</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a los datos publicados por el Departamento de Información Universitaria – SPU en los anuarios 2017, 2018 y 2019.**

Respecto al aumento de matrícula, en la información disponible de los últimos 10 años, se puede destacar que entre el 2010 y el 2020 la cantidad de estudiantes que ingresaron al nivel de posgrado aumentó aproximadamente en un 38%.

---

<sup>4</sup> Nótese que este caso, para la confección del siguiente cuadro, no fue posible acceder a los datos relativos al tipo de programa de posgrado.

**Tabla 3: Estudiantes y egresadas/os de títulos de posgrado según sector de gestión (año 2010, 2018, 2019 y 2020).<sup>5</sup>**

Sector de Gestión	2010		2018		2019		2020	
	Estudiantes	Egresados	Estudiantes	Egresadas/os	Estudiantes	Egresadas/os	Estudiantes	Egresadas/os
Estatal	87.426	7.226	117.002	10.281	113.840	9.509	114,973	8,275
Privado	21.063	3.193	33325	5.713	35.461	5.162	37,706	4.629
Extranjero	130	24	6135	1702	-	-	-	-
Internacional	2.752	264	14	14	6.994	1.840	6.011	1.942
<b>Total</b>	<b>111.471</b>	<b>10.707</b>	<b>156.476</b>	<b>17.710</b>	<b>156.295</b>	<b>16.511</b>	<b>158.690</b>	<b>14.846</b>

**Fuente: Elaboración propia en base a los datos publicados por el Departamento de Información Universitaria – SPU en los anuarios 2010, 2018, 2019 y 2020.**

En relación al número de egresos, se observa que el porcentaje se mantiene relativamente estable. Siendo que sobre la cantidad de estudiantes de posgrado (111.471) en el año 2010, la tasa de egreso fue de un 9,60%. En los tres últimos años disponibles, que se encuentran publicados en el Anuario de Estadísticas Universitarias, elaborado por el Departamento de Información Universitaria – SPU, se puede estimar que de la población total de estudiantes, de todas las carreras de posgrado, en el año 2018 (156.476) egresó un 11,31%, en el 2019 con un total de (156.295) estudiantes el egreso fue de un 10,56% y en el 2020 sobre un total de (158.690) la tasa de egreso se aproxima al (9,35%).

### **CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:**

En el marco del fenómeno presentado, esta tesis se inscribe en los debates sobre desigualdad y educación, sobre todo en los que abordan el tránsito y el egreso de los estudiantes de las carreras de posgrado, buscando constituirse como un trabajo exploratorio de tipo cualitativo que indaga, desde la perspectiva de estudiantes y egresados, sobre aquellos elementos que obstaculizan o posibilitan el tránsito<sup>6</sup> efectivo por el posgrado,

<sup>5</sup> Si bien, como se expresó anteriormente que la información oficial disponible, puede presentar algunos problemas de subregistro, a su vez, la representación de estos datos se construyó sobre el total de estudiantes y sin contemplar la duración de las diferentes carreras. Esto fue con la intención de observar, en sentido apreciativo, que existe una tendencia significativa al aumento de las ofertas de posgrado y a una ampliación de matrícula constante, tanto en la esfera de las universidades estatales como en las privadas. Por otro lado, también se hizo con el propósito de representar que los niveles de egreso evidencian una baja tasa que se sostiene desde los últimos 30 años, con porcentajes que en la actualidad, posiblemente sean inferiores al 12%, coincidiendo con la tendencia relevada y publicada por Lvovich (2009) en la década anterior.

<sup>6</sup> En términos generales, aquí se entiende al tránsito y el egreso en una carrera de posgrado, como el proceso conformado por la incorporación, la cursada y aprobación de las diferentes actividades formativas, la elaboración y defensa de la tesis.

en términos de producción y reproducción de desigualdades. Para esto, se pretendió reconstruir las trayectorias educativas y sus interacciones con el campo académico en la institución específica en la cual participan.

Se parte de considerar que la elección de una carrera de posgrado y el tránsito por ella están condicionadas por diferentes factores vinculados a los distintos recorridos que realizan los sujetos a lo largo de su vida: desde las posiciones sociales familiares, las condiciones materiales y simbólicas, los saberes y conocimientos que conforman el capital cultural, las instituciones educativas, laborales y sociales en las que construyeron sus biografías, las experiencias construidas, los esquemas de percepción, apreciación, valoración y acción entre otros elementos que constituyen sus hábitos, así como también de las particularidades inherentes al campo académico y de los condicionamientos específicos de las instituciones en la que se inscriben. En este sentido, con el propósito de describir y analizar los factores constitutivos y condicionantes que se mencionan con anterioridad, se busca reconocer e identificar a los estudiantes y egresados de posgrado a través de reconstruir sus trayectorias educativas.

En esta investigación, el análisis se circunscribe en los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación pertenecientes a la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2016 - 2021. La elección de la Maestría en Educación como parte del objeto de estudio, en principio se fundamenta en las posibilidades efectivas de acceso al campo, para poder indagar a través de la colaboración de los diferentes agentes (principalmente estudiantes, egresados y equipo de gestión) que componen la carrera. Por otro lado, como se caracterizará a continuación, la presente carrera comparte el rasgo general, de crecimiento sostenido de matrícula y del estable número de egresos, con el resto de los posgrados Argentinos.

Es necesario destacar que el objeto de estudio de esta investigación también se vincula con una búsqueda de respuestas a una serie de inquietudes e interrogantes personales que, a lo largo de la trayectoria académica del autor de esta tesis, por un lado en calidad de estudiante de la carrera de posgrado en cuestión, y por otro, a través del tránsito por diversas experiencias de intervención pedagógica en calidad de tutor de estudiantes de posgrados en educación y afines, se fueron configurando en preguntas más amplias orientadas a comprender las propias dificultades, y especialmente las de los estudiantes de posgrado, así como también aquellos elementos institucionales que

condicionan los avances e interrupciones de los procesos de formación en el nivel cuaternario.

Otros elementos que condicionaron la elección, fueron el tipo de oferta de posgrado, la cantidad de inscripciones y el nivel de complejidad de la carrera. En este sentido, la Maestría en Educación permite acceder al primer nivel de título de posgrado académico, que comparado con otros posgrados del mismo campo disciplinar, como por ejemplo el Doctorado en Educación, presenta una menor carga horaria, es más económica y tiene menores restricciones para el ingreso (título de grado vinculado con el campo de la educación), a diferencia del Doctorado en donde se demandan otros requisitos que suponen un mayor nivel de exigencia académica, como, por ejemplo, la presentación de un proyecto de investigación, un plan de actividades formativas y una nota de aceptación firmada por el o la directora de tesis propuesta, lo que podría suponer la demanda de una mayor experiencia de formación en actividades de investigación.

El recorte temporal seleccionado se estableció en primer lugar por una cuestión metodológica, ya que al pretender reconstruir las trayectorias de los sujetos a través de sus historias de vida se consideró pertinente elegir la última cohorte que se encuentra dentro del periodo de tiempo, establecido por el programa de formación, necesario para el egreso de la carrera. Con esto, además de contar con la posibilidad de reconstruir las trayectorias de estudiantes y egresados, también se buscó poder acceder, en la medida de lo posible, a la memoria reciente de los sujetos.

En el caso de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde esta investigación centra la mirada, los estudiantes que transitan una cohorte y egresan en los tiempos estipulados por el programa de formación del posgrado, pertenecen a un grupo considerablemente menor al conjunto que inicio la carrera, coincidiendo con los datos antes presentados sobre la totalidad de los posgrados de Argentina.

## **CARACTERÍSTICAS CUANTITATIVAS DE LAS COHORTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

En la segunda mitad del año 2022, periodo en el cual se reconstruyeron los datos, la Maestría en Educación contaba con 30 egresados sobre un total de 390 inscriptos distribuidos en seis cohortes (tomando de referencia como última cohorte la que inicio en el año 2018).

**Tabla 4: Estudiantes y egresados de la Maestría en Educación (2009 -2019).**

<b>Cohortes</b>	<b>Matricula</b>	<b>Readmitidos</b>	<b>Egresos por cohorte</b>	<b>%</b>
2009 -2011	35		6	17,14
2010-2012	56		7	12,50
2012-2013	52		3	5,77
2014-2015	98		7	7,14
2016-2017	97	17	7	7,22
2018-2019	52	10	0	0
<b>Total:</b>	<b>390</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>7,69</b>

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Se observa que la actual tasa de egreso es del 7,69% sobre un total de 390 inscriptos (hasta el año 2019), en 6 cohortes diferentes, siendo 35 ingresos la cantidad menor de matrícula en la cohorte 2009-2011, y de 98 la matrícula más elevada en la cohorte 2014-2015.

Respecto al tiempo que demanda la finalización de la carrera (y la correspondiente obtención de la titulación), se observa que el promedio es de 7 años, siendo 5 años el menor tiempo registrado (con 4 casos) y 12 años el caso de mayor extensión (con un solo caso).

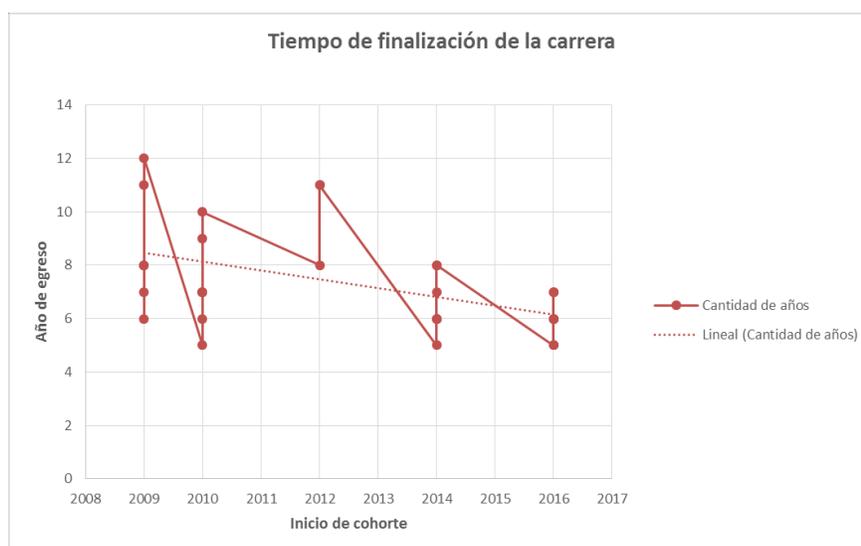
**Tabla 5: Tiempo demandado para la finalización de la carrera.**

<b>Inicio de Cohorte</b>	<b>Año de egreso</b>	<b>Cantidad de años</b>	<b>Inicio de Cohorte</b>	<b>Año de egreso</b>	<b>Cantidad de años</b>
2009	2014	6	2014	2018	5
2009	2015	7	2014	2019	6
2009	2016	8	2014	2019	6
2009	2016	8	2014	2019	6
2009	2019	11	2014	2020	7
2009	2020	12	2014	2021	8
2010	2014	5	2014	2022	8
2010	2015	6	2016	2020	5
2010	2016	7	2016	2020	5
2010	2016	7	2016	2021	6
2010	2016	7	2016	2021	6
2010	2018	9	2016	2021	6
2010	2019	10	2016	2022	7
2012	2019	8	2016	2022	7
2012	2022	11			
2012	2022	11	Promedio expresado en años:		7 años

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

También se puede observar, que si bien en las primeras tres cohortes se registra la mayor cantidad de años demandados para el egreso (10, 11 y 12 años), a partir de la cohorte 2014-2015 se presenta una leve, aunque progresiva, disminución del tiempo demandado para finalizar la carrera, que se ubica en el promedio de los 6 años. No obstante, con mayor o menor cantidad de años necesarios para finalizar la carrera, la tasa de egreso se mantiene establemente baja con porcentaje similares entre cohortes.

**Cuadro 1: Tiempo demandado para la finalización de la carrera.**



**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

### **LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN:**

En función de la situación antes descrita, la presente investigación aborda, desde una perspectiva socioeducativa crítica, la problemática del rezago e interrupción de las trayectorias del posgrado, por medio de la descripción y el análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes y egresados, con el propósito de caracterizar los factores que inciden en el tránsito y el egreso, en el contexto institucional de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el periodo 2016 - 2021.

Por medio de un estudio exploratorio y desde un enfoque cualitativo<sup>7</sup>, se pretendió reconstruir y caracterizar las trayectorias educativas de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), con la intención de darles identidad y generar un aporte a la construcción de conocimientos sobre los mecanismos subjetivos y objetivos, explícitos e implícitos que obstaculizan o facilitan el tránsito y el egreso en una carrera de posgrado.

Se considera que en las últimas dos décadas, los estudios sobre trayectorias educativas desde los cuales se parte (Bracchi, 2005; Sánchez Dromundo, 2007; Fernández Berdaguer y Sarauza, 2012,2016; Hirschhorn, 2012; Batlle y Kligman, 2012, Briscioli, 2013, entre otros) se han ido consolidando en una línea de investigación con potencial para construir conocimiento relevante respecto a la problemática del rezago e interrupción en los estudios de nivel cuaternario, así como también para pensar y diseñar estrategias que permitan edificar el camino de una educación superior de posgrado con mayor inclusión.

A su vez, se entiende con Arredondo et al. (2000, 2004), que la graduación es un proceso de formación que inicia con la incorporación de los estudiantes a una carrera y finaliza con la obtención de la certificación, abarcando de forma transversal todos los procesos y prácticas pedagógicas por las que transitan. Estos elementos, si bien permiten describir las trayectorias educativas de los estudiantes, a través de las diferentes instancias que supone una carrera de posgrado, no dan cuenta la forma en la que se crean las motivaciones para que tengan mayores o menores posibilidades de incorporarse, transitar y egresar. Tampoco permite inferir sobre la transmisión de los usos, costumbres y conocimientos que facilitan la integración social y académica. A este respecto, se entiende que las categorías *campo*, *habitus* y *capital cultural*, a través de la extensa obra de Bourdieu (1990, 1997, 1999) se constituyen como una herramienta teórica relevante para indagar acerca de los mecanismos y procesos desiguales que inciden en la integración de los sujetos al nivel cuaternario, permitiendo construir descripciones sobre quiénes son los estudiantes y egresados de posgrado y sus vínculos con el campo académico dentro de instituciones específicas.

Con la intención de aproximarse a este fenómeno, 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

---

<sup>7</sup> No obstante, con el propósito de fundamentar la construcción del problema y sistematizar algunas características del objeto de estudio, también se produjeron y analizaron un conjunto de datos cuantitativos.

considera que esto permitirá reconocer a los sujetos en su heterogeneidad, y por otro lado ofrecerá algunos indicios sobre aquellos elementos estructurales, institucionales y subjetivos que obstaculizan o facilitan el tránsito por los estudios cuaternarios y que a la vez actúan como condicionantes del proceso de producción de la tesis que posibilita el egreso.

### **ESTRUCTURA DE LA TESIS:**

Con la intención de abordar la problemática planteada, expresar el recorrido de la investigación y presentar los principales hallazgos, es que la presente tesis se constituye a través de seis capítulos.

En el **primer capítulo** se presenta un conjunto de transformaciones, que en las últimas tres décadas, experimentó la educación de posgrado en Argentina, a través de la reconstrucción del contexto normativo y sus posibles implicancias en la constitución del nivel cuaternario. A su vez, se describen una serie de consideraciones respecto del desarrollo de la creación de la Maestría en Educación en cuestión, donde se abordan algunas particularidades sobre el programa de estudio, sus propósitos y condiciones.

En el **segundo capítulo**, por un lado se expresa el trabajo de relevamiento de los antecedentes que constituyeron el punto de partida de la presente tesis, a través de las principales investigaciones, desarrolladas en Argentina y Latinoamérica en los últimos 30 años, que pretenden construir conocimiento sobre la problemática del tránsito por el posgrados desde distintas perspectivas, a través de la observación y el análisis de los diferentes agentes del nivel, de los elementos contextuales y políticas educativas, que pueden constituirse como factores que facilitan o dificultan la producción de una tesis y la finalización de una carrera. A su vez, por otro lado, se presenta el territorio teórico de la tesis mediante la reconstrucción de las principales categorías y conceptos que guiaron la investigación.

En el **tercer capítulo**, se aborda la construcción del objeto de estudio y las diferentes decisiones metodológicas que guiaron el proceso de investigación.

En el **cuarto capítulo**, se describe el proceso de incorporación a la carrera, a partir de la caracterización de los estudiantes y egresados, destacando la heterogeneidad de sus trayectorias de vida, abordando las posiciones sociales familiares de origen, los diferentes recorridos institucionales, sociales, educativos, laborales, entre otros, con la intención de reconocer diferentes elementos que pudieron haber actuado como condicionantes de los

primeros contactos que los sujetos de esta investigación tuvieron con el posgrado. Se relevan también, algunos aspectos del capital cultural y habitus heredado de las personas entrevistadas y sus posteriores adquisiciones, a través de sus interacciones con el sistema educativo, las experiencias laborales y el campo académico.

En el **quinto capítulo**, se describen algunos aspectos del proceso de integración social y académica, en los que se identificaron diferentes factores condicionantes, que en algunos casos pudieron obstaculizar el tránsito por la carrera y en otros, posibilitaron el egreso. Se caracterizan también, las diferentes formas de integración que tuvieron los estudiantes con los distintos agentes del posgrado y con las personas externas que acompañaron el desarrollo de sus trayectorias académicas, en términos de vínculos académicos, sociales y afectivos. Por otro lado, se describieron los distintos tipos de integración académica, en términos del vínculo con el conocimiento, habilidades y destrezas que poseen los sujetos y los demandados en el posgrado.

En el **sexto capítulo**, se describen y analizan diferentes aspectos vinculados al proceso de formación, transitado en los talleres de tesis y a través de las actividades de acompañamiento con los directores. Aquí, se caracterizan los distintos sentidos que los sujetos asignaron a sus experiencias, respecto al recorrido por los talleres, identificando diferentes tipos de aprovechamiento. A su vez, se describe el proceso de elaboración de una tesis, caracterizando y analizando posibles aspectos académicos y afectivos. Por último, se aborda la figura del director de tesis de posgrado, describiendo y analizando diferentes instancias de construcción del vínculo con los tesistas, las dinámicas de trabajo y el acompañamiento.

Para finalizar, en las **conclusiones** se expresan los principales hallazgos destacando aquellos aspectos que se consideran más relevantes respecto al propósito de la presente tesis. En este apartado, se describe en forma sintética los diferentes elementos, subjetivos y objetivos, que permiten reconstruir las trayectorias educativas de los sujetos de esta investigación y caracterizar los factores que incidieron en el tránsito y el egreso de la carrera.

## **CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES CONTEXTUALES DEL POSGRADO ARGENTINO Y DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Con la intención situar el problema en clave temporal y espacial, es que en el presente capítulo se reconstruyen algunos hechos y circunstancias de las últimas tres décadas que configuraron el contexto en el cual se desarrollaron las carreras de posgrado en Argentina. En consiguiente, se presentarán por un lado, un conjunto de elementos normativos, en términos generales, que aportan a la comprensión del fenómeno de expansión del nivel cuaternario en el país y de los problemas estructurales que afectan a la eficiencia y calidad del sistema, y por otro, se caracterizan algunas particularidades de la Maestría en Educación, como objeto de estudio de esta investigación, con la intención de describir los propósitos y condiciones por medio de las cuales se desarrolló la carrera, reconociendo diferentes aspectos del programa de formación y de su estructura.

### **CONSIDERACIONES SOBRE LOS POSGRADOS EN ARGENTINA: UN BREVE RECORRIDO NORMATIVO DE LOS ÚLTIMOS 30 AÑOS**

A continuación se presentan, de forma no exhaustiva, 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 recabar diferentes elementos fundamentales para describir 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 éstas 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 de la educación Argentina se encontraba representado por 38 maestrías y 135 doctorados según el relevamiento realizado y publicado por el CONICET. (Fernandez Lamarra, 2002 p.130).

A continuación, para el periodo de (1990 – 1995), el autor expresa que 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. Plantea que en este contexto 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). Fruto 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.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, N°24.195 en el año 1993, por medio del artículo °10, se reconoce por primera vez a la educación superior y cuaternaria como parte de la estructura del sistema educativo, luego a través del artículo °25 se 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 se 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, y por medio del artículo °59, 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. (Unzué, 2011).

Barsky y Dávila (2012), analizan la cuestión del arancelamiento de las carreras de posgrado considerando que este punto es parte de los problemas estructurales que afectaron la eficiencia y calidad del sistema. En una línea similar, Pérez Centeno (2017) considera que el estado de contratación temporaria que tuvieron (y aún tienen) 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 instituciones de gestión privada.

Por su parte, 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, en el desarrollo de diferentes estrategias e instrumentos para regularlo y evaluar su calidad a través de procesos de evaluación y acreditación. 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 (otorgando diferentes grados de calificación) en el contexto de la creciente oferta académica de las universidades. No obstante, como plantea Follari (2002), si bien el régimen de autonomía universitaria permite ofrecer posgrados que no hayan sido aprobados por la CONEAU, con el correr de los años la calificación otorgada por esta comisión comenzó a ser una de las condiciones de elección, demandadas por los estudiantes que pretenden inscribirse este nivel.

Por otro lado, en el complejo contexto de conformación de los posgrados argentinos, algunas universidades extranjeras (sobre todo españolas y chilenas) comenzaron a ofertar carreras de posgrado que no atendían las regulaciones establecidas por la CONEAU (por ejemplo la cantidad de horas mínimas exigidas) expidiendo títulos que, al ser extranjeros, se eximían de responder a las condiciones normadas por ley argentina. Parafraseando a Follari (2002), esta situación generó perturbaciones al desarrollo del campo del posgrado argentino, en términos de una “competencia” desigual por la coexistencia de carreras con similares denominaciones (y con sede de cursada en las mismas aulas universitarias) pero con menores exigencias y cargas horarias (Follari, 2002).

En este marco de 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 (Pérez Centeno, 2017).

A mediados del año 1997 la resolución del Ministerio de Educación y Cultura 1168/97 estableció 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. En este sentido, 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 describir la expansión de las carreras de posgrado, plantean a través de Unzué (2011), que a mediados de los años 90, las ofertas del nivel cuaternario estuvieron caracterizadas, en mayor medida, 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 793 posgrados (Especializaciones, Maestrías y Doctorados) existentes en 1994, ascenderían 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 tuvo 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 disciplinarios. Esto impulsó, con frecuencia, 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).

A partir del año 2003, con la sanción de la Ley N°25.754 se modificó el artículo °39 (de la Ley N° 24.521), estableciendo que la formación de posgrado se desarrollará exclusivamente en instituciones universitarias, 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. A su vez, se introdujo el artículo °39 bis que estableció como requisito formal 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. Con este artículo, también se establecieron los criterios de excepción y admisión de postulantes que se encuentren fuera de los términos precedentes: estos fueron poseer preparación y experiencia laboral acorde con los estudios de posgrado, así como aptitudes y conocimientos suficientes.

A finales del año 2011, a través de la resolución 160/2011 del Ministerio de Educación, 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. En este sentido, se pretende que a lo largo de un proceso de formación se profundicen las competencias en vinculación con marcos teóricos disciplinares o multidisciplinarios, que amplíen y cualifiquen las capacidades de desempeño, en un campo de acción profesional o de varias profesiones. A su vez, 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 den cuenta de una aplicación innovadora o producción personal que, sostenida en marcos teóricos, evidencien la 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” (Resolución ME 160/2011).

Luego de este breve recorrido sobre algunos aspectos de la construcción normativa del nivel cuaternario argentino, y para concluir el presente apartado, a continuación se presentan una serie de consideraciones respecto a los problemas estructurales que afectan a la eficiencia y a la calidad del sistema de posgrado en Argentina. Siguiendo a Barsky (2012) el problema puede ser analizado a través de un conjunto de dimensiones: En principio, el financiamiento de las actividades, que a diferencia de las carreras de grado, en el posgrado son aranceladas, conlleva a diversas formas de afrontarlo: a) según el tipo de actividad; en algunos casos el costo del posgrado es cubierto 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, b) son costeados por los estudiantes (en mayor medida para los casos de las ciencias aplicadas, sociales y humanidades). La forma diversificada de financiamiento, plantea el autor, provoca al menos dos consecuencias evidentes: 1) 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 el periodo de inscripción. Por otro lado, 2) los estudiantes que no obtienen beca, en general deben trabajar a la par de la cursada de la carrera, situación que dificulta la posibilidad de organizar el tiempo de estudio, completar las evaluaciones de los seminarios, y sobre todo la elaboración de una tesis. Con respecto a esto último, además de las dificultades de financiamiento, que impactan sobre el tiempo efectivo que los sujetos pueden disponer de acuerdo a las horas que emplean en un trabajo, se suma la dificultad de encontrar directoras o directores que puedan brindar acompañamiento durante todo proceso, ya que en la mayoría de los posgrados 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. A su vez, siguiendo con el planteo de la baja tasa de egreso que tienen los posgrados, esta situación también repercute en la escasez de potenciales directoras y directores, frente a la demanda generada por la creciente cantidad de estudiantes. Si además se toma en cuenta que el progresivo nivel de especialización de las disciplinas, el ámbito profesional y de investigación, de quienes efectivamente están en condiciones de dirigir una tesis (ya que cumplen con la condición de tener el nivel de

posgrado requerido), se circunscribe a determinados campos específicos, no es posible para estos abarcar la diversidad de temas que pudieran llegar a elegir los tesisistas.

En conclusión, se entiende con el autor antes citado, que estos procesos vinculados a las dinámicas estructurales del sistema de posgrado también pueden aportar elementos para explicar la baja tasa de egreso. En este sentido, el sostenimiento de estas dinámicas implica un considerable uso de recursos económicos y horas invertidas por las instituciones y los estudiantes, que en general no alcanzan a culminar sus estudios.

Por último, como se observó, el crecimiento de los posgrados (en términos de títulos ofertados y estudiantes matriculados) en Argentina se fue desarrollando en forma sostenida a través de procesos diferenciados, en donde el contexto político-económico, las regulaciones normativas y los incentivos presupuestarios impulsados desde organismos nacionales e internacionales, son factores que permiten describir algunas de las condiciones de conformación del nivel. En consecuencia, cuando se pretende analizar la cuestión del egreso es posible advertir como lo hacen (Lvovich, 2009; Kligman, 2012; Hirschhorn, 2012) que estos elementos podrían llegar a tener injerencia en el hecho de que la cantidad total de posgraduados en el país represente un porcentaje marcadamente inferior a la cantidad inscriptos en el nivel.

## **CONSIDERACIONES SOBRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

La Maestría en Educación, carrera que se constituye como parte del objeto de estudio de la presente investigación, pertenece al Programa de Especializaciones, Maestrías y Doctorados en Educación de Posgrado, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es un posgrado académico que se presenta con el propósito de brindar formación en el campo de la investigación educativa para contribuir a la formación de posgrado de profesores y licenciados que trabajan en el campo profesional y académico de la educación. Según el plan de estudio vigente, la propuesta está dirigida a quienes pretendan completar y/o profundizar su formación teórica y metodológica en el campo educacional, a través de una práctica de investigación que concluya en un trabajo de tesis. Con respecto al perfil de los estudiantes, se espera que posean formación en una rama específica del conocimiento, y el interés por ampliar sus competencias para la investigación y/o práctica profesional. El requisito para el ingreso, establece que se debe contar con un título universitario de grado o de instituciones de nivel superior, preferentemente en algún campo disciplinar vinculado a las ciencias de la educación, ciencias sociales y/o humanas. El proceso de admisión está

comprendido en los artículos 30° a 36° del Régimen de funcionamiento de las Carreras de Grados Académicos y de las actividades educativas de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Con respecto al desarrollo contemplado para las trayectorias académicas, en el Reglamento de Maestría en Educación y Anexos (2012, 2017) de la carrera se establece una duración de 2 años de cursada, sumado al periodo de elaboración de tesis (48 meses en total). Sobre la cursada, se prevé la participación presencial en 340 horas de formación específica e investigación en seminarios obligatorios y unas 200 horas de formación en seminarios optativos de posgrado. Por otro lado, los estudiantes también deberán acreditar 160 horas en actividades de tutoría certificadas por un “profesor tutor” que orientará las tareas de investigación. Por último, la acreditación del título requiere de la aprobación y defensa de una Tesis de Maestría.

### **Breve reseña del proyecto de creación de la Maestría en Educación**

El Proyecto de Maestría en Educación fue elaborado en el año 2008 y expresa que la creación de la carrera tiene la intención de atender a la necesidad de consolidación de las actividades de postgrado, que se desarrollaban en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y en el Instituto de Investigaciones Educativas, para fortalecer así sus diferentes líneas y proyectos de investigación. En este sentido, la carrera fue creada con el objetivo de brindar una formación sólida en el campo de la investigación educativa, con el propósito de aportar al campo profesional de la educación, a través del desarrollo de una masa crítica de investigadores académicos y especialistas. Por otro lado, pretendió articular la formación especializada en el campo educacional con la formación general en ciencias sociales y humanas por medio de una perspectiva interdisciplinaria (Proyecto de Maestría en Educación, 2008).

El trayecto formativo, se inscribe en el marco del programa de postgrado del Departamento en Ciencias de la Educación, y busca organizar la formación a través de la articulación de las carreras de especialización en Nuevas Infancias y Juventudes, Pedagogía de la Formación y Lectura y Alfabetización; y del Doctorado en Ciencias de la Educación. El vínculo con el primer nivel de posgrado pretende dar continuidad y profundización en las distintas problemáticas y áreas temáticas vinculadas a las prácticas educativas desarrolladas en los diferentes niveles del sistema educativo; y con el doctorado, como instancia formativa orientada exclusivamente a la investigación académica y la

producción de conocimiento científico. El primer rasgo característico que fundamenta la propuesta, es la organización de la formación bajo la modalidad de “programa” que respaldado por la experiencia y tradición internacional del campo educativo, busca por un lado, construir una oferta flexible que se adapte a diferentes tipos de estudiantes *“docentes del sistema escolar, jóvenes graduados, profesores universitarios, profesionales vinculados a organismos del Estado y de ONG, etc.”*, y por otro lado, pretende hacer un uso eficiente de los recursos humanos de la institución. El segundo rasgo característico de la propuesta es el carácter “disciplinar”, que privilegia la formación general en el campo de la educación por sobre otras carreras de postgrado que ofrecen una formación circunscrita a sub-campos disciplinares o temáticas específicas.

*“La modalidad de programa permite precisamente articular la actualización y formación en problemáticas específicas a través de las carreras de especialización, la formación general y el desarrollo de las competencias básicas para la investigación y el desempeño profesional en la maestría, y los estudios de doctorado orientados a la formación de una masa crítica de investigadores de alto nivel”.* (Proyecto de Maestría en Educación (2008, pp2).

Con respecto a los proyectos de investigación, desarrollados en el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones Educativas, sobre los que se construye la propuesta de la Maestría, estos son presentados como un conjunto de trabajos que incluyen una diversidad de temas y problemas que abarcan diferentes líneas y áreas de investigación del campo disciplinar de la educación. La propuesta pretende, por un lado; articular la carrera con los proyectos mencionados, para favorecer la formación en la investigación y el desarrollo de competencias académico profesionales, y por otro, para respaldar el desarrollo efectivo del plan de estudios por medio de la oferta de seminarios optativos que permitan acompañar los trayectos formativos orientados.

### ***Especificaciones sobre las condiciones formales para la graduación***

Respetando la reglamentación vigente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para las Maestrías y Especializaciones, la propuesta estipula que al finalizar la cursada, los estudiantes deberán entregar una tesis de carácter individual representada por un texto académico en el que se demuestre la capacidad para iniciarse en la investigación educativa y/o en la reflexión rigurosa sobre *“formas y prácticas de acción profesional”*. También, define que el proceso de escritura de la tesis estará asistido por

docentes de la facultad, a través de una *“estructura de tutorías y tareas de investigación en la Universidad”*.

A su vez, la tesis deberá dar cuenta de que el maestrando es capaz de desarrollar *“(…) un conjunto de premisas teóricas propias del campo educativo al mismo tiempo que operar con estrategias propias de la investigación científica sobre un objeto empírico determinado (…)”* (Proyecto de Maestría en Educación, 2008, pp15). Las condiciones de presentación también implican la defensa del trabajo ante un jurado designado en función de la temática del mismo.

La regulación del carácter, alcance y especificaciones de la Tesis, se encuentra determinado en un reglamento ad-hoc, conforme las normativas del Régimen de Funcionamiento de las Carreras de Grado Académico y de las Actividades de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación vigente.

### ***Evaluación y acreditación de la carrera***

La carrera fue evaluada y acreditada como proyecto, obteniendo el reconocimiento oficial provisorio del título en el año 2011 con el número de dictamen N° 10.593/10, acta CONEAU N° 332/11, Expediente N° 804-0360/10, fojas 91-98. En esta instancia, acompañaron a la acreditación una serie de recomendaciones y observaciones vinculadas con la normativa que solicitan: la concreción de la aprobación del reglamento interno de la carrera; la especificación de las funciones de las instancias que conforman la estructura de gobierno del posgrado; el establecimiento, en forma precisa, de los requisitos de titulación y los prerrequisitos para los postulantes que provienen de instituciones de formación superior no universitaria; la actualización de la estructura de gestión, para que se incorpore al “Comité Asesor” docentes-investigadores con experiencia en dirección de tesis; la investigación, para que se promueva la participación de los integrantes del cuerpo académico en actividades de investigación vinculadas con la Maestría; y el jurado, para que se establezca en la normativa la inclusión de al menos un jurado evaluador de tesis externo a la Universidad.

En septiembre del 2018, a través de la Resolución de firma conjunta RESFC-2018-64-APN-CONEAU#MECCYT, la Maestría en Educación obtuvo la acreditación de CONEAU con una categoría “A”, por un periodo de 6 años. En esta instancia, además de constatar de forma positiva los cambios realizados por la carrera, en función de las observaciones efectuadas en el proceso de evaluación anterior, se informó la recomendación de reforzar los mecanismos de seguimiento de sus alumnos.

En cuanto a los procesos de evaluación y los requisitos para la graduación presentados por la carrera, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria expresó constatar la existencia de variados mecanismos institucionales de seguimiento de alumnos, tales como la implementación de un tutor académico; con las tareas de presenciar y participar de las actividades formativas de la carrera, de asistir, orientar y asesorar a estudiantes en cuestiones vinculadas a la elección de seminarios electivos, a las consultas vinculadas a la elaboración de los trabajos finales, a la supervisión del avance en el diseño del proyecto y de la tesis, entre otras. Así mismo, se constató otras estrategias de supervisión presentes en instancias posteriores a la finalización de cursada de los seminarios obligatorios, tales como los talleres de tesis, los simposios y los informes de avance. Por último, el informe destacó también la presencia de estrategias de seguimiento de las trayectorias de egresados a través de diferentes instrumentos de relevamiento de información.

No obstante a las diferentes estrategias de acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de estudiantes, que la Maestría implementa (y continúa implementando), el informe advierte sobre un marcado desgranamiento y “deserción” en la evolución de las cohortes, representado por 7 graduaciones, sobre un total 120 ingresantes (8,4%), en el periodo comprendido entre 2011 y 2015. Es por este motivo, que el organismo en cuestión recomendó “reforzar mecanismos de seguimiento” aunque sin ninguna especificación al respecto.

## **CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE ESTUDIANTES Y EGRESADOS DE POSGRADO Y TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **ESTUDIOS QUE GUIARON LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado se relevan las principales investigaciones y antecedentes en el tema, que se desarrollaron en Argentina luego 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 estudiantes y egresados de posgrado, respecto al ingreso, permanencia y egreso, del acompañamiento, la orientación y la elaboración de una tesis.

Además se incluyen otros trabajos desarrollados en diferentes países de Latinoamérica, que contribuyen a la construcción de una mirada más amplia sobre el objeto de estudio y dan 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, aunque no suficientes, de estudios e investigaciones 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 de la producción, con preocupaciones diversas y temáticas variadas. Además de los mencionados en páginas anteriores, para la construcción de esta tesis se consultaron los siguientes trabajos: Estudios sobre la conformación de la educación superior en Argentina y Latinoamérica en (Krotsch, 2001; Krotsch y Suasnábar, 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 2004, 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 Marquís 1998, 2009). Sobre los mecanismos de expansión universitaria de posgrado en clave política en (De la Fare 2008; De la Fare y Lenz, 2010, 2012). Por último, sobre financiamiento de posgrados en (Pérez Lindo, 2007).

A continuación, se hace referencia a una serie de autores que han sido de gran importancia en la construcción de la presente tesis, 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.

En torno a la problemática de la educación superior en Argentina, Fernández Lamarra (2002) realizó un estudio 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, profundizando el conocimiento sobre la educación superior Argentina y habilitando 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 encontraban en pleno desarrollo y todavía no habían sido evaluados, el autor expresa que en el periodo observado impera la dificultad al diálogo nacional y el debate abierto por instituciones y dirigentes. Plantea que en ese contexto, las universidades eran “cajas negras” hasta para las personas que trabajan en una misma institución, y que el poco interés en conocer qué pasa en otras universidades está vinculado en que no se sepa lo que sucede en la propia. Agrega que en ese estado de incertidumbre no es posible aprender de la experiencia o de las buenas prácticas, porque realmente no se conocen. Por otro lado, aporta y analiza datos respecto a la creación de nuevas universidades (nacionales y privadas), al crecimiento sistemático de la matrícula en los diferentes niveles y la significativa ampliación de ofertas de grado y posgrado. A su vez, señala que el crecimiento de la matrícula y 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 con los altos niveles de desgranamiento y deserción, que se producen en especial en las universidades nacionales; con la falta de articulación entre los niveles; y a los deficientes procedimientos de acceso a los estudios superiores (Fernández Lamarra, 2002).

Con la intención de relevar y analizar los resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en ciencias e ingenierías, Lvovich (2009) realizó un análisis de los dispositivos de apoyo a la formación de posgrado generados por el Estado argentino. El propósito fue describir e indagar respecto a 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 la normativa vigente. La construcción del problema y las preocupaciones que motivaron al autor a realizar el trabajo de indagación, se vinculan a la baja tasa de graduación en contraposición al importante incremento de la matrícula de los posgrados en los últimos años. Analiza las características de los programas de becas nacionales e internacionales, públicos y privados, a partir de una serie de 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 (Lvovich, 2009).

Por último, desde el Centro de Altos Estudios en Educación de la Universidad Abierta Interamericana (UAI), Barsky y Dávila (2012) analizaron las características principales del sistema argentino de posgrado, a través de una reconstrucción histórica, normativa e institucional. En este trabajo, 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. A su vez, indagan 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. En este sentido, destacan la expansión de las carreras de posgrado de gestión estatal, en el contraste, de una creciente relevancia de las instituciones de gestión privada. 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. (Barsky y Dávila, 2012).

### **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).

En torno a las actividades de este equipo de investigación, se pueden 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 los estudiantes de posgrado, que terminan de cursar los seminarios pero postergan la elaboración de la tesis, y sobre los obstáculos que visualizan los tesisistas de maestría. Como preocupaciones adicionales a la cuestión del alargamiento de los tiempos de entrega de tesis que impulsaron su trabajo, la autora también menciona el escaso número de publicaciones que se derivan de los trabajos de tesis (Carlino, 2005).

En las producciones de Carlino (2005), se pueden encontrar 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). Se señala también, a través de (Cryer, 1996) que en el campo de las ciencias sociales, comparado con el de las ciencias naturales y exactas, se encuentran más dificultades para elaborar una 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 los tesisistas, 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 tesisista.

Como parte del equipo de investigación de Narvaja de Arnoux, Carlino (2005) 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 los tesisistas. 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 los supervisores de tesis, de docentes y directivos de las carreras. Como resultados preliminares que se pueden destacar, es que el promedio de tiempo en que 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 los entrevistados, estos fueron 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 de tesis, los compañeros de estudio, la familia, los amigos, el taller de tesis, entre otros. A través del análisis de estos datos, la autora 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 los tesisistas 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, p. 418).

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, Alicia Hirschhorn (2012) en el marco de la elaboración de su 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 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 una serie de factores asociados a la culminación 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 ese país en el nivel cuaternario, plantea que la mayoría de los estudios sobre el tema se han enfocado mediante investigaciones cuantitativas, en las que el problema 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 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 Sánchez Puentes y Arredondo (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, considerando 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 (que aún no han elaborado la tesis) y graduados. 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 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, 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 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. A su vez, caracteriza 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, la autora advierte que 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, se 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 (Sánchez Dromundo, 2007).

En el año 2009 como continuación del estudio antes referenciado, Sánchez Dromundo describe y analiza quiénes son los estudiantes de un posgrado, a través de las categorías de capital y habitus de Bourdieu. Busca analizar la influencia del capital cultural

y del habitus de 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” 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 los estudiantes y las distintas posibilidades de integración al posgrado. Parte de considerar que los sujetos 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 los estudiantes a las prácticas de formación institucionales y que esa integración varía en función del capital cultural y el habitus que posean los agentes. El instrumento de recolección utilizado fue la entrevista cualitativa, con una muestra construida por saturación, estructurada en tres grupos específicos: estudiantes activos, egresados en proceso de elaboración de tesis y graduados. Como conclusiones finales de la investigación, la autora plantea que el perfil de estudiantes varía de tal manera que se pueden 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, se consideró que esas cualidades podrían ser adquiridas (aunque con mayor lentitud) por los estudiantes que encontrasen 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 tengan los agentes, y de las condiciones en las que se inserten en el campo.

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 permitió 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 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 los estudiantes. Por otro lado, sostienen que las búsquedas que 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 antes citadas, en 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, las autoras buscan identificar 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 sobre los estudiantes de la muestra, se puede destacar que si bien las carreras contaban con estudiantes de distintas edades y trayectorias (desde graduados recientes hasta estudiantes con amplio desempeño laboral),

la mayor concentración se ubicaba entre los 30 y 40 años. Se destaca un importante porcentaje de estudiantes se dedicaba a la docencia en 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. Se releva también, que 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. Otra cuestión 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 mejores beneficios laborales. Con respecto a esto último, las autoras reflexionan sobre las percepciones que tienen 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, la implementación de una metodología cualitativa y la entrevista en profundidad como vía para seguir profundizando en el tema (Fernández Berdaguer y Zarauza, 2016).

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 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 permiten explicar 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 los directivos, coordinadores de carrera, cursantes y egresados 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 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 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 (Kligman, 2012).

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 fue analizar y comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de los cursantes y egresados. Las dimensiones de análisis utilizadas fueron: 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 fue la entrevista semiestructurada a cursantes y egresados 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 los estudiantes es muy variado en profesiones y edades y que la mayoría se encuentra trabajando a la par de que cursan la carrera (salvo algunas excepciones de estudiantes con becas académicas). Con respecto a la elección del posgrado, 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; por su parte, 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, los estudiantes (en mayor medida) consideran que deben “sacrificar” el tiempo dedicado a la familia. Sobre la modalidad virtual, los docentes plantean que en este caso se experimenta una mayor exigencia vinculada a la atención personal de los estudiantes. Por último, 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 analizaron y compararon las elecciones de los sujetos para estudiar un posgrado, la organización del tiempo y la representación que tenían de esos estudios. El objetivo perseguido fue analizar y comparar dichas dimensiones en las trayectorias académicas, laborales y personales de los estudiantes y egresados de carreras vinculadas a las humanidades, con el propósito de aportar información actualizada sobre las decisiones que los sujetos van tomando al elegir una carrera 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 avance, se pueden destacar los aspectos que tuvieron mayor presencia en las respuestas, respecto a las elecciones de un posgrado por parte de los estudiantes, estos fueron: el factor económico (costo del posgrado), la posibilidad de capacitarse según el interés profesional y la valoración de una institución en particular. Sobre el sostenimiento de la cursada y el egreso, entre 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, presentaron líneas de investigación y actualización de prácticas profesionales, a través de la reconstrucción y comparación de las trayectorias personales, educativas y laborales de los estudiantes y graduados 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 los estudiantes, como así también a los condicionantes de la institución y el contexto (dimensión contextual). La investigación busca 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 consideran como momentos “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 los estudiantes en una carrera. Como conclusiones de avance del presente trabajo, se considera resaltar las siguientes: respecto a la motivación que guía la elección de un posgrado se puede identificar, por un lado, a las que están vinculadas a complementar, perfeccionar o profundizar la formación preexistente, sobre todo en 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. Sobre la motivación para la elección de la modalidad virtual, se pueden 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 de la elección con el espacio (en términos de distancia geográfica). También se encuentran otras respuestas, aunque en menor medida, vinculadas a los costos del posgrado, al prestigio institucional y al conocimiento de la modalidad.

### **Algunas consideraciones sobre los antecedentes de investigación**

Para concluir este apartado, sobre las principales investigaciones y antecedentes recabados sobre el tema, y recapitulando lo antes descripto, se sostiene que es posible reconocer aquellos estudios que abordan la problemática de las dificultades y desafíos que suponen la elaboración del trabajo final y/o tesis de una carrera de posgrado. Si bien en este trabajo se toman como aportes muy valiosos para entender el proceso complejo que supone la escritura en la producción del conocimiento, la construcción del posicionamiento

enunciativo del tesista, los condicionantes del contexto, los obstáculos subjetivos, entre otras cuestiones. Se considera que en general, estas investigaciones centran la mirada en un momento particular de la trayectoria de los estudiantes, que en el marco del enfoque de la presente investigación, no permitiría reconocer a las instancias previas a través de las cuales los estudiantes, partiendo de una posición social, en la que por medio de la experiencia de interacción con los diferentes campos (educativos, laborales, profesionales, etc.), construyen un habitus de estudiante universitario de posgrado y el sentido práctico necesario, para transitar y egresar. Por otro lado, se entiende que este tipo de enfoque, no permite reconocer si los mecanismos implícitos de exclusión, que aquí se consideran que operan dentro de los posgrados, se encuentran sobre el final o a lo largo del trayecto formativo.

Por otro lado, se encuentran aquellos trabajos de investigación que abordan la problemática desde diferentes enfoques, a través de una perspectiva de trayectorias (de vida, personales, educativas, académicas, laborales, educativas, escolares, entre otras). Dentro del conjunto de trabajos relevados, se pueden identificar producciones que centran la mirada y buscan construir conocimiento de los aspectos subjetivos del problema, a través de las experiencias de los estudiantes y egresados. En estos casos, el análisis se focaliza en los modos en que se desarrollan las prácticas de los estudiantes y egresados de posgrado; en sus decisiones y/o elecciones, valoraciones, sus vínculos, sus conocimientos, motivaciones, aspectos vocacionales subjetivantes, entre otros. En sus conclusiones y/o avances de investigación, los problemas vinculados al tránsito y el egreso de un posgrados, se encuentran asociados, sobre todo, a cuestiones subjetivas, vinculares, familiares, de la vida cotidiana, relacionales; en definitiva, a las disposiciones subjetivas que los estudiantes y egresados, poseen o construyen a lo largo del trayecto formativo, ya sea en contacto con las propuestas de posgrado o a través de la experiencia laboral y/o profesional. Estas producciones representan importantes avances en la construcción de conocimiento sobre los aspectos subjetivos e intersubjetivos, que pueden obstaculizar o facilitar el tránsito y el egreso en un posgrado. Sin embargo, desde la óptica de la presente investigación, no abordan de manera suficiente, los aspectos objetivos y las condiciones institucionales que pueden intervenir en estos procesos y que aquí se consideran indispensables para comprender la problemática en su compleja multidimensionalidad.

Por último, en un tercer grupo de estudios presentados, los cuales se tomarán como referencia, la problemática es entendida desde una perspectiva que busca superar la

dicotomía entre el objetivismo y el individualismo, y que además de atender a los aspectos subjetivos, también dirigen la mirada en el conjunto de factores estructurales, institucionales y pedagógicos inherentes al problema. En estos estudios, la graduación es analizada como un proceso de formación, y los conceptos de capital cultural, habitus y campo de Bourdieu son utilizados para construir un esquema de interpretación para analizar los mecanismos de exclusión y selección de estudiantes y egresados de un posgrado, que se encuentran imbricados en el proceso mismo de formación.

## TERRITORIO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se desarrollan las principales categorías y conceptos teóricos, utilizados en la presente tesis, que permitieron construir las descripciones y el análisis, a través de las distintas instancias de la investigación.

### **La graduación como proceso de formación**

Siguiendo a Sánchez Dromundo (2006), para pensar el egreso en un posgrado desde un marco pedagógico, es necesario ampliar el análisis del concepto desde marcos que permitan considerar los diferentes factores, prácticas y procesos necesarios para que los estudiantes logren finalizar una carrera. La autora antes mencionada, citando a Arredondo et al (2004), plantea que la graduación es un proceso de formación que inicia con la incorporación de los estudiantes a una carrera y finaliza con la obtención de la certificación. Esto significa que abarca de forma transversal todos los procesos y prácticas pedagógicas por las que transitan los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa (Sánchez Dromundo, 2006).

Desde esta óptica, en lugar de considerarlo un producto, el egreso es considerado un proceso de formación, que implica una transformación de los estudiantes, que los prepara para el desarrollo de un trabajo final o tesis. En el contexto de la vida cotidiana de una institución, la transformación se realiza de forma progresiva y en contacto con las diferentes actividades pedagógicas. A este respecto, la autora plantea que el posible éxito de una trayectoria está determinado por una adecuada integración académica y social de los estudiantes: *"(...) que es valorada por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, elementos que contribuyen a la circulación de conocimientos y la integración de este tejido de relaciones y vínculos"* (Sánchez Dromundo, 2006, p 34).

Esta perspectiva, considera al mencionado entramado de relaciones y vínculos, como la vida académica de una institución, y supone, siguiendo a Arredondo et al (2004) que la eficiencia en la formación y el egreso, se encuentra estrechamente vinculada a la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los diferentes agentes participantes de una carrera (estudiantes, profesores, tutores, director, personal administrativo, etc.). De esta manera, se incorpora al análisis del problema no solo a los estudiantes sino también al conjunto de agentes que de una forma u otra participan en el proceso. La incorporación de estos elementos, implica un distanciamiento de aquellas posiciones que consideran al egreso como el resultado de un esfuerzo individual, sino por el contrario, lo considera como

un proceso formativo e intersubjetivo en el que interviene lo individual, lo académico, lo institucional y administrativo (Sánchez Dromundo, 2006).

La autora antes citada, siguiendo a Sánchez Puente y Arredondo (2000), sugiere un modelo de cuatro procesos interrelacionados que permiten analizar la trayectoria de los estudiantes a través del tránsito por el posgrado:

**1 – Incorporación:** Se trata de la primera instancia para el ingreso a una carrera y la integración a la vida académica y social del posgrado. Refiere a los primeros contactos entre los estudiantes para ingresar a un grupo y permanecer en él. La autora plantea que el éxito depende del ajuste entre las cualidades y características que la institución demanda respecto a las biografías de los estudiantes, y por otro lado, de las características personales y expectativas que éstos efectivamente tienen. La incongruencia entre alguno de estos elementos podría dificultar la incorporación, la formación y el futuro egreso. En la indagación sobre la Maestría en Educación, se considerará la incorporación a la carrera, por un lado, a través del proceso de cursada de los seminarios y del establecimiento del vínculo entre los estudiantes, y por otro lado, a través del vínculo con los tutores, docentes, directores y personal administrativo. No se considerará para el análisis del proceso de incorporación, el trabajo con la dirección de tesis, ya que en este posgrado es una instancia que, por lo general, comienza en la culminación del programa de estudio.

**2 – Socialización:** Este proceso, por un lado hace referencia a los lazos y relaciones entre los agentes del posgrado, que contribuyen a la transformación de los estudiantes en un tipo de sujeto específico, como puede ser el de “magister en educación”. Desde la perspectiva de la autora, los vínculos y relaciones que entablan los estudiantes del posgrado pueden favorecer a la integración académica y social a la carrera. Por otro lado, siguiendo a Piña (2004) en (Sánchez Dromundo, 2006), el proceso también se vincula a la construcción del habitus y a la adquisición del capital cultural en términos de los conocimientos y habilidades necesarios para convertirse en magister, por medio de intercambios intelectuales, sociales y afectivos. En el caso de la presente investigación, se opta, como lo hace la autora antes mencionada, por la conceptualización que vincula la socialización como medio de incorporación de conocimientos, prácticas y valores que propician la integración, la formación y el desarrollo de un trabajo final, ya que se considera que en definitiva permite pensar en factores que tienen mayor incidencia para el egreso.

**3 – Tutoría:** La autora lo considera el eje vertebral de la formación académica, ya que en este proceso se transmiten saberes teóricos, prácticos y éticos que podrían ayudar

al desarrollo del trabajo final. A través de Sánchez Puentes (1987), se distinguen cuatro tipos de tutorías con diferentes funciones:

**a) Formar investigadores:** como actividad de trasmisión del “oficio del investigador”, que se desarrolla de forma artesanal, a través de un aprendizaje directo entre el estudiante y el tutor en el contexto de un proceso de investigación. En el caso de la Maestría en Educación, este tipo de tutorías no está contemplado ni institucionalizado, aunque puede darse el caso de que algunos estudiantes estén transitando un proceso de formación en investigación bajo estas condiciones.

**b) Enseñar a investigar:** se relaciona con la formación general en investigación, por medio de orientaciones sobre diferentes opciones y métodos de investigación. En este caso, el aprendizaje no es directo ni práctico, ya que no se construye a través de la experiencia en el marco de un proceso de investigación. En el caso de la Maestría en Educación podría estar representado por los diferentes talleres de tesis que se dictan en la carrera.

**c) Elaborar la tesis:** este tipo de tutoría hace referencia al asesoramiento por parte de un director de tesis. Generalmente esta actividad se representa como la lectura crítica, por parte de quien ejerce la dirección, de los avances de investigación. En el caso de la Maestría en Educación, la instancia de dirección de la tesis pareciera estar contemplada para iniciar luego del periodo formativo o bien en una instancia posterior a la cursada del último taller de tesis.

**d) Apoyar la trayectoria educativa:** se vincula según la autora, al acompañamiento de los estudiantes a lo largo de la carrera, a través del asesoramiento en distintas instancias de cursada y del soporte para elegir las actividades de formación. En el caso de la Maestría de Educación, esta tutoría posiblemente cumpla la función de brindar apoyo en cuestiones administrativas y de asesoramiento en la elaboración de los trabajos de los diferentes seminarios que forman parte de la carrera.

En conclusión, es posible observar que en la carrera en cuestión, solo se contempla de forma institucionalizada los tres últimos tipos de tutorías, más allá de que los estudiantes puedan estar dentro de un programa de investigación y transitar procesos de formación de la manera descrita con anterioridad.

**4 – Graduación:** este proceso alude a las condiciones y requerimientos que tiene una institución sobre la permanencia, la acreditación y certificación necesaria para egresar.

La autora sostiene que el éxito, depende en mayor medida del desarrollo de los tres procesos anteriores, ya que pueden, o no, contribuir a la formación de los estudiantes y al desarrollo de la tesis. Sumado a la forma de articulación de los procesos antes mencionados, desde esta perspectiva, el egreso también depende del ajuste entre las características de los agentes, las condiciones institucionales y el programa de estudio.

A continuación se presentarán algunos elementos de la “teoría del abandono” de Tinto (1987) ya que sustenta la propuesta del egreso como proceso de formación.

En el análisis que realiza el autor se pueden distinguir dos tipos de abandono escolar diferentes:

Por un lado, el abandono producido por la “*exclusión académica*” que se relaciona con el incumplimiento por parte de los estudiantes de las demandas académicas de la institución, y por otro, el “*abandono voluntario*”, que se vincula al desajuste entre los intereses y expectativas de los estudiantes con lo que efectivamente ofrece la institución. Mientras en el primer caso la institución excluye a través de sus demandas, en el segundo son los estudiantes quienes deciden abandonar.

Con respecto al “*abandono voluntario*”, sobre el cual el autor construye su propuesta, este se trata de un proceso longitudinal y paulatino, donde la interacción del estudiante con la institución evidencia incompatibilidades entre ambos. (Tinto 1987 en Sánchez Dromundo, 2006, p.19). Los elementos con mayor relevancia que el autor destaca como claves que definen, en términos de costo-beneficio, las intenciones de concluir una carrera son: la integración social y académica a la institución, la meta y el compromiso.

Sobre la integración social y académica, siguiendo a Tinto (1987), Sánchez Dromundo plantea que la insuficiente integración social e intelectual de los estudiantes con una institución, puede ser un factor que permita explicar el abandono. Entendiendo la integración social como parte de los procesos de socialización e interacción de los estudiantes con los agentes de una comunidad educativa, que construyen sentido de pertenencia; la insuficiencia de ésta podría llevar a la marginación y al abandono. A su vez, sostiene que como la integración académica se vincula a los procesos formativos e intelectuales necesarios para adecuarse al nivel, el contenido y las formas; las incompatibilidades vinculadas a este tipo de integración, podrían constituir problemas en la formación y el cumplimiento de los requisitos mínimos de una carrera, generando en los estudiantes la posibilidad de verse excluidos. Para la autora, ambos tipos de integración

están vinculados, ya que el desequilibrio en uno de ellos puede ser motivo de potencial exclusión del estudiante en una carrera (Sánchez Dromundo, 2006).

Considerando que las características de los estudiantes, y los grupos a los que se incorporan, son diversos, se entiende que es posible la configuración de diferentes niveles de integración y formación en una carrera. Los tipos de intercambios, intenciones y expectativas que tengan los estudiantes y los grupos, con respecto a la carrera y el egreso, condicionarán la integración a la institución. Por ejemplo, la experiencia de integración a grupos donde prima el intercambio académico y la intención de egresar, puede generar mayores condiciones de integración, que aquellos grupos donde el intercambio intelectual y el egreso no sean el interés principal. La autora plantea que si bien el modelo de Tinto, está pensado para instituciones residenciales (donde los estudiantes permanecen distanciados de sus grupos de origen), en el caso de las instituciones no residenciales como la Maestría en Educación, en la que se centra el análisis, las comunidades externas (como la pareja, la familia, el ámbito laboral, las amistades, etc.) con las que los estudiantes mantienen contacto, adquieren un lugar relevante, ya que las expectativas que estos grupos tengan respecto a los estudios, pueden ser un factor que faciliten u obstaculicen la integración a una carrera (Sánchez Dromundo, 2006).

Para pensar la integración, Tinto la representa como un proceso mediado por diferentes momentos, en los que los estudiantes deben transitar por al menos tres etapas caracterizadas por: **a)** la separación; donde los estudiantes “abandonan” las formas de interactuar, las costumbres y los valores del grupo de origen. En el caso de la Maestría en Educación, podría pensarse en cómo los estudiantes, para adaptarse a las “nuevas formas de construir conocimiento” deben abandonar, en algunos casos, las formas y particularidades de su formación disciplinaria de origen; **b)** la transición; etapa donde los estudiantes, a través de las nuevas interacciones, adquieren costumbres y valores de la comunidad donde pretenden ingresar, atravesando un proceso complejo en el cual, a la vez que se “abandonan” los valores del grupo de origen, aún no se terminan de construir los del nuevo grupo; por último **c)** la incorporación; es el momento en el que los estudiantes consiguen integrarse mediante la satisfactoria construcción de los valores y roles del nuevo grupo (Tinto 1987, en Sánchez Dromundo, 2006).

Como se puede apreciar, el proceso de incorporación a un posgrado implica el tránsito por diferentes fases, que en virtud de su complejidad podrían requerir continuos ajustes. Para Tinto (1987), el primer semestre, donde se desarrolla la adaptación a las

formas de trabajo, lenguajes y grupos sociales, es el momento de mayor dificultad, ya que el ineficaz control de la “angustia” que pueden experimentar los estudiantes, resulta en mayores probabilidades de abandono. Para el autor, en el proceso de ajuste antes mencionado, hay dos experiencias claves que pueden condicionar la integración:

- La **incongruencia**, por un lado, en la que los estudiantes pueden percibir el ambiente social y/o intelectual como una contradicción a sus propios intereses y expectativas. En este caso, cuando la expectativa construida sobre la carrera (aspectos académico, nivel educativo, aspectos sociales, prácticas cotidianas, valores) no coincide o se contradice con lo que efectivamente sucede, puede producir desajustes que impulsen los estudiantes a cambiar de institución, no desear incorporarse a un grupo o bien interrumpir su trayectoria.

- Por otro lado, el **aislamiento**, que puede producirse en los casos en que un estudiante, más allá de considerar deseable incorporarse a un grupo, no logre establecer vínculos sociales y/o intelectuales necesarios, porque presenta dificultades para generar contactos. En el caso de la Maestría en Educación, se considera que tanto el aislamiento social como el intelectual, reducen las posibilidades de integración, ya sea por falta de un “sentimiento de pertenencia” que motive el interés de ser parte del grupo (como “estudiante de Maestría”), o bien por la falta de apoyo necesario para poder transitar con éxito las dificultades que puedan presentar los procesos de formación.

Con respecto a la **meta** y el **compromiso**, el autor considera que el propósito que tienen los estudiantes respecto a los estudios, son un factor clave que define las posibilidades de egreso o interrupción de la trayectoria. A modo esquemático, se pueden distinguir al menos tres tipos diferentes de metas que tienen los estudiantes que ingresan a un posgrado: **a)** las que se vinculan a egresar y estructuran disposiciones en función de lograrlo (de acuerdo de sus posibilidades); **b)** las que no están definidas por completo y se van conformando a través del tránsito por la carrera, generando momentos de mayores y menores esfuerzos tendientes al egreso, que en algunos casos extienden trayectorias y en otros las interrumpen; y por último, **c)** las que no contienen el propósito de egresar ya sea porque las motivaciones están vinculadas a otras cuestiones como la actualización de conocimiento, ampliar la formación, ingresar a un grupo, entre otras. En este último tipo, no se encuentra la intención de finalizar y por ende las acciones vinculadas a la realización de la tesis son escasas o nulas. Con respecto esta cuestión, Sánchez Dromundo (2006) aclara que si bien una temprana definición de la meta de egresar puede mejorar las condiciones

para el tránsito y finalización de un posgrado, está no es estática, sino que se transforma a través de la construcción que los estudiantes realizan de su experiencia, en el tránsito por una carrera. En este sentido, la meta que se tiene en el ingreso, puede modificarse en función de la intervención de diferentes factores, tales como la influencia de los grupos de pertenencia, que pueden generar cambios en los propósitos que un estudiante tiene a lo largo de la trayectoria, o bien, en los requerimientos de credenciales del mercado laboral, que en determinados periodos pueden tener mayor o menor relevancia, modificando la perspectiva y los propósitos los estudiantes.

Sobre los compromisos necesarios para alcanzar el egreso, Tinto (1993) plantea que se pueden distinguir al menos tres, y que el logro del egreso dependerá en gran medida de la coexistencia e interrelación de los mismos:

- El primero, refiere al que los estudiantes tienen **con la meta** ya que puede aumentar el esfuerzo necesario para aprender y permanecer, o bien disminuir la motivación para continuar.

- El segundo es el que los estudiantes establecen **con la institución** donde cursan la carrera, ya que al considerarla un espacio valioso o de prestigio, puede constituir un elemento que motive y refuerce la permanencia. Por el contrario, si el compromiso con la institución es escaso, ya que la valoración que se tiene no es relevante, puede generar la búsqueda y cambio hacia otra institución.

- Por último, el tercero representa el **vínculo que establece la institución** con los estudiantes en el marco de su formación, ya que la relevancia de las condiciones que desarrollan las instituciones, en términos de acciones institucionales (normativas, pedagógicas, usos y costumbres, etc.), para acompañar las trayectorias y propiciar el egreso, las ubica un lugar de co-responsabilidad.

El último factor, vinculado al **costo-beneficio**, hace referencia al valor del esfuerzo que implica transitar y egresar en un posgrado, en relación a los potenciales beneficios económicos, sociales, laborales, entre otros, que pueden obtenerse. Esto permite interpretar que el contexto puede influir en las orientaciones de los estudiantes, ya que un mayor o menor valor y beneficio que pueda obtenerse con la culminación de un posgrado, puede aumentar o disminuir las posibilidades de finalizar o interrumpir una carrera. En el caso de la Maestría en Educación, esta es una carrera académica, y cómo se mencionó en la construcción del problema, podría ser el caso de un posgrado endogámico, donde la tendencia al credencialismo opere en función de reproducir las condiciones financieras y

personales de la comunidad académica. En este sentido, teniendo en cuenta que las instituciones educativas provinciales privilegian otros trayectos formativos y la búsqueda de “magíster en educación”, que llevan a cabo tanto el mercado laboral como las instituciones educativas privadas, es escasa, si se aumentarían de forma considerable los egresos en la carrera, cabe preguntarse, en qué lugares/puestos laborales se ubicarían los egresados.

A modo de síntesis, se considera que a través del planteo de Arredondo et al (2004) en (Sánchez Dromundo 2006), la teoría del abandono de Tinto (1987) permite analizar a la integración social y académica como factores relevantes para la permanencia en un posgrado, y a la meta como condicionante de la intención del egreso, a través de una perspectiva de costo-beneficio de la formación. No obstante, estos elementos no dan cuenta de la forma en la que se crean las motivaciones para que los agentes tengan mayores o menores posibilidades de transitar un posgrado y egresar. Tampoco permite inferir sobre la transmisión de los usos, costumbres y conocimientos que facilitan la integración social y académica. En función de poder escudriñar estas cuestiones, siguiendo el trabajo de Sánchez Dromundo (2007), se tomará como herramienta de interpretación teórica, algunos elementos de la obra de Bourdieu sobre la teoría de los *campos*, el *habitus* y el *capital cultural*.

A continuación, se presentarán como referentes teóricos los elementos antes mencionados ya que en esta investigación se consideran herramientas pertinentes para reconstruir y analizar los factores que podrían actuar como productores y reproductores de desigualdades, condicionando y/ posibilitando las trayectorias educativas de los estudiantes de posgrado.

### **Sobre el concepto de campo**

Con el propósito de reconstruir el concepto de campo se partirá 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) se entiende 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, Gutiérrez (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, Bourdieu señala:

*"(...) es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté 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).

A su vez, 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 (propio del campo) que poseen los agentes y de la manera que estos varían con el tiempo. En esta línea, se puede reconocer un *campo* definiendo lo que está en juego y los intereses específicos del mismo.

Con respecto a la estructura de un *campo*, está 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 (Gutiérrez 2005).

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 los investigadores y académicos en general como "*productores*"; a 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 (como capital eficiente del campo académico) 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. Sobre esta cuestión, Gutiérrez (2005) expresa que un campo particular, como podría ser el *campo académico*, se conforma alrededor de un capital específico (siempre escaso y distribuido de forma desigual) que se pone “en juego” y se constituye a través de un mercado particular donde participan productores, consumidores, intermediarios e instancias de legitimación. El ingreso al campo académico, como sucede con otros campos, está regulado por determinadas reglas institucionales impuestas por aquellos agentes que detentan posiciones dominantes, ya que poseen el capital eficiente y el *habitus* imperante. Sumado a las reglas institucionales, para el caso de la Maestría en Educación, la autonomía del campo es relativa a las restricciones y condicionantes que se imponen desde otros ámbitos institucionales como puede ser la CONEAU, la Universidad Nacional de La Plata, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el Departamento de Ciencias de la Educación, entre otros, ya que en estas instancias se condiciona la autonomía, en términos de presupuesto y toma de decisiones, entre otras cuestiones.

Así como lo plantea la autora antes mencionada, de esta forma se puede considerar a la Maestría en Educación como una instancia de distribución y legitimación de los títulos académicos, en donde el ingreso, la incorporación y el tránsito estarían condicionado por la relación entre el capital cultural y el *habitus* imperante del campo académico, y el construido por los estudiantes a lo largo de sus trayectorias. En este sentido, la carrera es un espacio de juego, con sus luchas y alianzas por poseer el poder simbólico con el fin de determinar la legitimación de la formación y la producción de investigaciones.

Respecto de la incorporación al campo académico, Claudia Bracchi (2005) 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 les permiten otorgar los agentes el derecho de entrada al campo científico. Sin embargo, la autora 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 (no aptos o “extranjeros”) y por lo tanto deben ser excluidos. A partir de este planteo, se considera que es posible distinguir distintos procesos de legitimación o exclusión, en diferentes instancias del tránsito de 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 implícitos de exclusión. Siguiendo a Bracchi (2005), se puede pensar en diferentes decisiones, acciones u omisiones que actúan como filtros o barreras para el ingreso y la permanencia de los estudiantes en una carrera de posgrado. Ejemplos de ello, pueden ser la falta de información, los cambios de modalidad, los horarios de cursada, la falta de acompañamiento, los niveles y tipo de exigencia en trabajos parciales y finales, entre otros.

De esta manera, el ingreso al campo, implica el conocimiento y reconocimiento de lo que está en juego y de las leyes inmanentes a éste, o como lo expresa Sánchez Dromundo (2007) “*Es regulado conforme a reglas impuestas por las posiciones dominantes que tratan de determinar la posesión de capital y habitus imperante, con ello se separa y define a los miembros legítimos de los advenedizos*” (Sánchez Dromundo 2007, p 44).

### **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 se refiere al peso relativo del capital económico y del capital cultural en el conjunto de su patrimonio, y por último, la tercera se trata de la evolución en el tiempo del volumen y de la estructura del capital.

Si bien este trabajo se centra en el capital cultural al considerarlo el capital eficiente en el campo académico, se mencionarán de forma no exhaustiva, a través de Bourdieu (1987), 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. En sociedades como las nuestras, plantea Gutiérrez (2005), este capital constituye la especie dominante y tiende a imponer su estructura sobre otros campos. El *capital social*,

alude al reconocimiento de una estructura de relaciones y la pertenencia del agente a un grupo social determinado, en otras palabras, 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 los agentes en el campo del poder: representa a la posición de un agente dentro de una estructura de poder social. Por último, el capital simbólico, del que Alicia Gutiérrez (2005) describe como una especie de capital que sobreañade prestigio, legitimidad, autoridad o reconocimiento a otros capitales (eficientemente simbólico para quienes estén dotados de los esquemas de percepción necesarios para percibirlo). También puede ser definido como la fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen “violencia simbólica”, como forma de violencia “suavizada” que se lleva a cabo sobre agentes o grupos con su complicidad por ser socialmente aceptada, al desconocerse los mecanismos de su ejercicio (Gutiérrez 2005).

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 (Bourdieu 1987). El concepto alude a los conocimientos y saberes que posee un sujeto, que como señala Sánchez Dromundo (2007):

*“(…) 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 y no pueden obtenerlo de forma inmediata”* (Sánchez Dromundo 2007, p. 45).

Bourdieu (2011) plantea que puede existir bajo tres formas: 1) como **estado incorporado**; refiriéndose a disposiciones durables del organismo, ligado al cuerpo, como propiedad integrante de la persona (conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.) que se adquieren de acuerdo a las capacidades de apropiación de un agente a lo largo de su trayectoria, lo que suponen un trabajo personal, una inversión de tiempo sobre sí mismo (tiempo de adquisición). Esta forma de capital no puede transmitirse de forma instantánea, comprarse o intercambiarse, requiere de una inversión de tiempo personal para su incorporación, a través de un trabajo de inculcación y asimilación. 2) como **estado objetivado** el capital cultural alude 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, y de problemáticas, etc.*” (Bourdieu 1987). En esta forma (objetivado en

soportes materiales) puede transmitirse como propiedad jurídica, pero su consumo depende de las disposiciones que tienen los agentes, en términos de capital incorporado. Esto quiere decir que se puede transferir el capital en forma de objeto, pero la posibilidad de comprenderlo, apreciarlo y utilizarlo depende de los conocimientos y habilidades que los sujetos tienen incorporados. 3) como **estado institucionalizado** (forma de objetivación), a través de los títulos educativos que reconocen al capital cultural, institucionalizándolo y otorgando prestigio a los sujetos, de acuerdo al volumen y legitimidad de las adquisiciones y según la institución que lo emite. El reconocimiento institucional que se le asigna, a través de un título, al capital cultural que posee un agente, permite compararse con otros agentes e intercambiarse. Bourdieu expresa que esto también permite establecer tasas de convertibilidad entre capital económico y capital cultural, y que el título, producto de esta conversión, podría establecer el valor relativo del capital cultural que posee un agente en relación a otros. (Bourdieu 1987).

*“El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo. La inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado”* (Bourdieu, 1987. pp. 5).

Teniendo en cuenta que la garantía de los beneficios materiales y simbólicos que otorga un título educativo, dependen de su escasez y su rentabilidad en términos de costo-beneficio (inversión de tiempo y esfuerzo), ésta puede verse alterada por diferentes procesos coyunturales (alta o baja demanda de títulos, facilidades o dificultades de acceso a los mismos, entre otros) que resulten en una disminución de su escasez, generando, por ejemplo, una inflación de títulos y perdiendo parte de su valor simbólico y económico.

En la instancia de incorporación al posgrado, el capital cultural, en mayor medida en su estado incorporado, juega un rol fundamental, ya que es lo que le permite a los estudiantes llevar a cabo las diferentes actividades de la carrera: participar de los seminarios, interpretar las lecturas obligatorias, elaborar trabajos escritos, construir proyectos de investigación, etc. El capital cultural en su estado institucionalizado es lo que permite cumplir con los requisitos de ingreso a una carrera ya que se refiere a los títulos o credenciales educativas que la carrera solicita y condiciona al ingreso. Como sostiene Sánchez Dromundo (2007), la posesión de títulos no da cuenta del nivel y volumen del

capital incorporado, por lo que es posible encontrar estudiantes con títulos de grado universitario o de educación superior no universitaria, con una formación insuficiente<sup>8</sup> para incorporarse y transitar el posgrado (Sánchez Dromundo, 2007). Por otro lado, esta forma de capital cultural podría dar indicios sobre los motivos de la elección de la carrera y de las inversiones de tiempo y esfuerzo que los estudiantes están dispuestas a realizar, en función de los beneficios materiales y simbólicos que el título representa. Por último, el estado objetivado del capital cultural, si bien no es un requisito excluyente para incorporarse a un posgrado, la autora plantea que el interés por su consumo podría facilitar la incorporación de conocimientos que permitan aumentar el volumen del capital cultural incorporado, lo que puede traducirse en una mayor participación en el campo.

En resumen, se considera que la incorporación y el tránsito en la Maestría en Educación está estrechamente vinculado a la relación entre el capital cultural que poseen los estudiantes y el privilegiado por el campo académico. El capital cultural en su estado institucionalizado permitirá ingresar a la carrera, en tanto y en cuanto se cumpla con el requerimiento del título solicitado. Por otra parte, el capital cultural en su estado incorporado que poseen los estudiantes, construido desde sus posiciones en el espacio social y a través de sus trayectorias, otorgará mayores o menores posibilidades de incorporarse e integrarse, en función del volumen y la legitimidad que presenta.

### **Sobre el concepto habitus, lo social hecho cuerpo**

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.

---

<sup>8</sup> O dicho de otro modo, con la posesión de escasos conocimientos, valores, ideas y capacidades.

Para sortear el obstáculo que representa la aparente e irreconciliable disputa y, a su vez, 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), se entiende 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 se mencionó, son formas de interpretar la realidad social, tomar decisiones y actuar. A través de este concepto, Bourdieu da cuenta que los agentes nunca son del todo sujetos de sus prácticas, o en otras palabras: *“(...) 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 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 (2004) plantea que es posible que sujetos que, por ejemplo, comparten nacionalidad, clase, género, capital cultural, tipos de consumo, etc. se sientan cómodos el 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 se interpreta, 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. O bien, como expresa el autor:

*“En una palabra, siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiende a engendrar todas las conductas “razonables”, de “sentido común”, que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente éstas, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan; al mismo tiempo tiende a excluir “sin violencia, sin arte, sin argumento”, todas las “locuras” (“eso no es para nosotros”), es decir todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas” (Bourdieu, 2007 p. 90-91).*

Así como el concepto de *habitus* permite pensar en las diversas formas de ser y hacer de los agentes, a su vez se puede interpretar que existe un *habitus* predominante o imperante para cada campo en particular, que los agentes deberán construir para poder interpretar y llevar a cabo determinadas prácticas que le permiten ser parte de éste y jugar su juego específico. En este sentido, el *habitus* es un elemento fundamental para pensar las formas de ingreso e integración a un campo, como por ejemplo al campo académico. Los sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción que, permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, configuran determinado tipo de habilidades y valores (en términos de capacidades y sentidos de apreciación) que, se puede suponer, accionan diferentes formas de participación en el tránsito por una carrera de posgrado. Como se menciona con anterioridad, estas disposiciones son construidas de forma inconsciente, en la experiencia acumulada, fruto del aprendizaje práctico, en las distintas posiciones ocupadas en el campo social, a lo largo de la trayectoria de vida, en contacto prolongado con ciertos elementos que actúan como condiciones y condicionantes.

En otras palabras, la formas y características del *habitus* de cada agente, están condicionadas por la posición social de origen y por las distintas maneras en que los sujetos fueron construyendo las experiencias, a través de la historia incorporada, en contacto con las configuraciones estructurales que influyen sus trayectorias y de acuerdo con las distintas posiciones que fueron ocupando en el espacio social. Con esto, se entiende que quienes ingresan y transitan en 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 (2005), de construir el “*habitus de estudiante universitario*”. Sin embargo, las dificultades que presentan los estudiantes del nivel cuaternario, respecto a la permanencia y finalización, sobre todo en la escritura de una 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 quienes no lo poseen deberán construirlo durante la trayectoria de la carrera para poder transitar y lograr egresar. En este sentido, los estudiantes poseedores del *habitus* y capital cultural imperante para el campo, tendrán menores dificultades de incorporarse y transitar una carrera de posgrado, y por el contrario, quienes presenten incompatibilidades de estos elementos, posiblemente tendrán mayores dificultades ya que requerirán, además del interés, una importante inversión de tiempo y esfuerzo para construirlo (proceso de reconstrucción del *habitus*) durante la cursada de los seminarios. Estos condicionantes: la ausencia del *habitus* compatible que facilite el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, así como la carencia del capital cultural incorporado necesario, pueden retrasar o interrumpir las trayectorias educativas, de los estudiantes de posgrado, por periodos prolongados o incluso pueden motivar a la toma de decisión de abandonar la carrera.

### **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.

En busca de reconstruir el concepto, Bárbara Briscioli (2017) plantea que la noción de trayectoria surge en el campo de la sociología, como un concepto teórico metodológico, con la pretensión de superar la dicotomía entre el determinismo social y el voluntarismo, de articular las perspectivas objetivistas y subjetivistas. Para que esto sucediera, fue necesario que se comience a discutir la pretensión de linealidad de las trayectorias de vida y se ponga

en consideración, la búsqueda de comprensión de los fenómenos sociales a través del abordaje de su multidimensionalidad.

Como se mencionó anteriormente, se considera a Bourdieu como un referente relevante en las discusiones entre objetivismo y subjetivismo, y en este caso, a través de su extensa obra también produjo contribuciones interesantes sobre el abordaje de las trayectorias, a partir del análisis del espacio social y sus transformaciones (Bourdieu, 1979). El autor plantea que la comprensión de las trayectorias individuales depende de la previa consideración de los estados sucesivos del campo en el que éstas se han desarrollado (Bourdieu, 1997 en Briscioli, 2017).

Desde la perspectiva bourdieuseana, se puede reconocer el punto de partida de una trayectoria (de un agente o grupo) a partir de la posición de origen, que se representa en función del volumen y la estructura del capital, y en su evolución de estas dos dimensiones en el tiempo. Como también se mencionó, el volumen del capital, su estructura y la evolución de estas dos propiedades, es lo que para (Bourdieu, 1979) componen el espacio social. Por lo tanto, las mencionadas propiedades y sus alteraciones a través de la variable temporal, permitirían comprender la trayectoria pasada y potencial en el espacio social (Bourdieu, 1997 en Briscioli 2017). Siguiendo a Briscioli, desde una óptica bourdieuseana, a un volumen de capital heredado le corresponde un recorrido de trayectoria probable que lleva a los agentes o grupos, a posiciones relativamente equivalentes (Briscioli, 2017).

Con respecto a la interdependencia y condicionamiento entre posición y trayectoria individual, Bourdieu sostiene que:

*“(...) existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas”* (Bourdieu, 1979, p. 109).

Por otro lado, Clot (1989) alerta que en los desarrollos de Bourdieu sobre trayectorias, no se hace un tratamiento correcto de la dialéctica entre lo objetivo y subjetivo, ya que desde esta perspectiva las trayectorias, en definitiva, se encuentran atadas a una posición determinada. El autor considera, que aquí podría estar operando otra posible ilusión biográfica, y que la pretensión subjetivista, que Bourdieu critica, es respondida con una visión objetivista que aparentemente no cuestiona, en palabras del Clot, desde esta perspectiva *“el sujeto no es más que un agente, un efecto de intersección, una persistencia por inercia, un rastro que no se revela más que en condiciones idénticas a aquellas que lo han producido”* (Clot, 1989 p. 37 en Briscioli, 2017).

Siguiendo los estudios de Godard, (1996) y Frassa y Muñiz Terra (2004), Briscioli plantea que los individuos no están representados por una sola historia sino que se constituyen a partir de al menos cuatro historias diferentes: residencial, familiar, formativa y profesional. La articulación de estas historias, permitiría explicar los cambios en la biografías, teniendo en cuenta las posibles rupturas (cambios en las vidas) y caminos alternativos que puedan ser generados en determinados períodos históricos.

En este sentido, en el estudio de las trayectorias se deben tomar en cuenta al menos tres ejes comprendidos en su interrelación, representados en la conjugación de aspectos objetivos, subjetivos y temporales:

*“(…) la estructura de oportunidades del mundo externo, entendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra, (…) el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.) (…) y la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro”* (Frassa y Muñiz Terra, 2004, en Briscioli 2017 p. 5).

Con respecto a las *“trayectorias escolares”* frecuentemente usada en la investigación educativa, las autoras Bracchi y Gabbai 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 sólo tendría en cuenta a los estudiantes que realizan sus procesos formativos dentro del sistema educativo y deja por fuera del análisis otras experiencias formativas que conforman sus trayectorias sociales en general y que aquí se consideran fundamentales.

En este sentido, la perspectiva de las *“trayectorias educativas”*, en la que se centra la presente investigación, permite considerar a todos los ámbitos formativos en los cuales se constituyen las biografías y recorridos de los sujetos, 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 los sujetos por las instituciones y en otros ámbitos formativos. En palabras 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, 2013 p. 34). Esto conlleva a considerar que las trayectorias no

son lineales y homogéneas, sino por el contrario que 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 sugieren 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 pueden posibilitar u obstaculizar las configuraciones de las trayectorias educativas de los estudiantes, ya sea omitiendo la transmisión del habitus, el uso de lenguaje especializado o la práctica de la investigación, reproduciendo así, la desigual distribución de posiciones sociales, o bien, por el contrario, desplegando estrategias pedagógicas concretas de inclusión en la heterogeneidad, que permitan, por ejemplo, una mayor participación.

### **Trayectorias y condiciones institucionales**

Con respecto a las instituciones educativas y sus mediaciones, Kaplan y Fainsod (2001) las interpretan como un elemento relevante para el análisis de las trayectorias, ya que entre los condicionamientos materiales y las estrategias individuales, las instituciones por las que transitan los estudiantes, actúan como condicionantes y/o determinantes en el despliegue de sus trayectorias. Desde esta mirada, observar y analizar el lugar que ocupan las instituciones educativas en la construcción de las trayectorias, permite reconocer las múltiples mediaciones que intervienen entre lo estructural y lo subjetivo, y tal vez, reconocer como éstas, a través de su accionar, pueden ampliar o disminuir oportunidades, desarrollar o interrumpir la construcción de recursos y activar o desalentar capacidades. (Kaplan y Fainsod, 2001). Mirar lo institucional invita a correrse del análisis que da centralidad a la dicotomía entre lo individual y lo estructural. La dimensión institucional permite pensar la incidencia de las condiciones institucionales o de institucionalización, y en cómo éstas podrían facilitar y obstaculizar la progresión o tránsito por los diferentes niveles educativos.

Sobre los numerosos efectos que producen los sistemas escolares y las instituciones educativas a través de sus mediaciones, los aportes de Flavia Terigi (2008) son de gran relevancia ya que permiten problematizar la aparente neutralidad de la normalización de las trayectorias escolares. La autora utiliza el concepto de "*trayectorias escolares teóricas*" para dar cuenta de una definición organizacional, definida por el sistema educativo y sus determinantes, que se expresa en itinerarios de progresión lineal en una periodicidad estándar. (Terigi, 2008a). Estas definiciones suponen recorridos lineales y homogéneos, con estipulaciones invariables para las instancias de comienzo, tránsito y egreso. Los itinerarios preestablecen el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar,

definiendo una edad específica para el ingreso y el avance (un año por grado), así como también para las transiciones entre los diferentes niveles educativos (Terigi, 2010).

Por otro lado, a través del concepto de “*trayectorias escolares reales*”, la autora analiza y da cuenta de los modos heterogéneos, variables y contingentes, en que efectivamente pueden llegar a desarrollarse los recorridos de los estudiantes por el sistema educativo. Con esto, busca cuestionar el análisis y tratamiento individual con el que se suele abordar a las interrupciones en las trayectorias escolares, planteando que el problema amerita una atención sistémica. Para Terigi, las trayectorias teóricas escolares, lejos de ser un simple ordenamiento neutral de los sistemas educativos, producen numerosos efectos en las trayectorias de los estudiantes. Por ejemplo, el tiempo monocrónico y la pretensión de homogeneidad que expresan las trayectorias teóricas, pueden llegar a tener consecuencias sobre las expectativas que se tienen en torno a los sujetos, así como también sobre las que ellos tienen sobre sí mismos. (Terigi, 2008a). Por otro lado, estas condiciones de homogeneidad y de linealidad cronológica podrían representar una relativa inflexibilidad de los desarrollos pedagógico-didácticos disponibles, para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad (Terigi, 2008a en Briscioli 2017).

En este sentido, abordar la forma en que operan los supuestos pedagógicos-didácticos, y el conjunto de condiciones institucionales, que fueron construidos a partir de una perspectiva de trayectoria teórica, podría evidenciar los efectos que producen las mediaciones institucionales en la construcción de las trayectorias educativas (Terigi, 2004). Con esto, se pretende resaltar la importancia de considerar, en el análisis de las trayectorias educativas, a las condiciones institucionales que intervienen en las diferentes formas posibles de transitar la experiencia educativa, y enriquecer la mirada por medio de perspectivas que dan cuenta de una pluralidad de recorridos que se manifiestan en los distintos modos de transitar el posgrado. En este sentido, las mediaciones institucionales condicionan la construcción de las trayectorias, obstaculizando o facilitando el tránsito por ellas. Asumir la multiplicidad y la heterogeneidad de los recorridos posibles que los estudiantes y egresados construyen en el posgrado, permite reconstruir los modos en que efectivamente transitan por la institución y asumir, que muchas veces, difieren de lo previsto.

A su vez, reconocer la pluralidad de trayectorias educativas y que efectivamente existen diferentes formas de transitar un posgrado, impulsa a considerar categorías diferentes a las de inserción, deserción o abandono en una carrera, ya que estas supondría

estados permanentes que no dan cuenta de lo que el concepto de “*trayectorias reales*” advierte. En la literatura académica, que centra la atención en estas cuestiones, se destaca el trabajo de Gabriel Kessler, donde a través del análisis de trayectorias escolares de jóvenes en conflicto con la ley, se exploran las particularidades de las experiencias educativas. El autor utiliza las categorías de “*desenganche*” y de “*experiencias de baja intensidad*” para referirse a los modos de transitar la escolaridad, signados por cuantiosas interrupciones temporales. (Kessler, 2004). Por otro lado, Debora Kantor, en un informe de relevamiento sobre las experiencias de jóvenes que dejaron de ir a la escuela secundaria, utiliza la categoría de “*trayectorias inconclusas*”, advirtiendo que la utilización de la clásica categoría de “abandono” no da cuenta de las representaciones que tienen los jóvenes sobre el hecho de dejar de asistir a la escuela. En el relevamiento mencionado, jóvenes se refieren a esa situación como “no estar yendo”, más bien como una situación transitoria que como algo definitivo. De este modo, la autora se refiere a estas trayectorias escolares como discontinuas, y a la discontinuidad como algo transitorio ya que, si bien existe una interrupción de la asistencia, éstas podrían continuar (Kantor, 2001).

Siguiendo con el análisis de los condicionamientos institucionales, las clásicas categorías de abandono y deserción escolar, no dan cuenta del lugar que ocupan las instituciones en las trayectorias educativas, ni de si éstas tienen algún tipo de responsabilidad frente a los modos de transitar una carrera. Con respecto a la figura del “desertor”, que alude a quien “traiciona” el recorrido obligatorio de la trayectoria teórica, Briscioli (2017) plantea que en su uso se supone la individualización de la responsabilidad en los estudiantes. Desde esta perspectiva, quedarían fuera de análisis situaciones institucionales, o las experiencias que se desarrollan fuera de la institución, que pueden operar para expulsar de una carrera a los estudiantes (Kantor, 2001, p. 03 en Briscioli, 2017). Por otro lado, la utilización de la categoría “abandono” como hecho estadístico, no permite visualizar otras diversas situaciones, condiciones y/o procesos que se vinculan al tránsito de estudiantes por una carrera; siguiendo a la autora, quedarían fuera del análisis las situaciones institucionales, familiares, sociales, intergeneracionales, entre otras.

Tomando en cuenta estos aportes, a las trayectorias que no coinciden con el tiempo lineal y la homogeneidad teórica, en este trabajo se las concebirá como “interrumpidas”, “inconclusas” o “intermitentes”, y siguiendo la producción de (Kantor, 2001) se abordarán a través de interrogantes que permitan reconocer qué les sucede en la vida a los estudiantes, qué los impulsa a interrumpir la carrera, qué les ocurre, y qué consideran que no ocurre en

la carrera para impulsarlos a interrumpir el recorrido, cómo experimentan esa situación, por qué consideran que dejaron de asistir a la carrera, entre otros.

### CAPÍTULO 3: CUESTIONES METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis plantea una investigación exploratoria, con elementos descriptivos e interpretativos. En principio porque el objeto de estudio y las formas en que ha sido abordado, como se expresa en los antecedentes, ha sido poco explorado lo que dificulta su tratamiento con la suficiente profundidad para alcanzar conclusiones que permitan algún tipo de generalización al respecto. Por otro lado, se presenta como descriptivo porque busca construir conocimiento a partir de la sistematización y caracterización de los factores que inciden en el tránsito y el egreso de los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación de la FAHCE-UNLP en el periodo 2016 - 2021, a través de la reconstrucción de sus trayectorias educativas. Por último, se incluyen algunos aspectos interpretativos ya que la construcción del problema y las preguntas de investigación son los elementos que orientaron las acciones tendientes, a través de los conceptos y categorías teóricas presentadas con anterioridad, a la construcción del dato empírico y a la comprensión de la graduación como proceso de formación.

Se parte de un enfoque cualitativo de investigación ya que se considera propicio para reconstruir las trayectorias educativas de los estudiantes y egresados de posgrado, como medio para reflexionar sobre el proceso de formación y analizar la integración social y académica, entendidas como factores relevantes para la permanencia en la carrera, y el compromiso y la meta, como condicionantes de la intención de egreso (Tinto 1987). Por otro lado, a través de este enfoque se pretende dar cuenta de la forma en que se construyen las motivaciones para que los estudiantes de posgrado tengan mayores o menores posibilidades de transitar y egresar. Para esto se utilizaron algunos elementos de la obra de Bourdieu sobre la *teoría de los campos*, el *habitus* y el *capital cultural*, como herramientas teóricas de interpretación en función de inferir sobre los condicionantes institucionales, la trasmisión de los usos, costumbres y conocimientos que facilitan la integración, o bien que la obstaculizan, actuando como elementos productores y reproductores de desigualdades (Bourdieu 1990, 1997, 1999).

Desde este enfoque, el objetivo de describir los factores que incidieron en el tránsito y egreso de la Maestría en Educación de la FAHCE - UNLP, entendiendo a la graduación como un proceso de formación y no como un producto (Arredondo et al 2000), exigió abordar los escenarios y las personas de forma holística, en el contexto de su pasado, y de las situaciones en las que se encuentran en el presente. A través de una

perspectiva interpretativa cualitativa, como plantea Vasilachis (2006), se pretendió interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgaron. En función de construir y analizar el objeto de estudio, la elección del paradigma cualitativo radica en el interés que se tiene por conocer los procesos sociales a partir de las narraciones que las personas hacen de sus vida 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), se pretendió situar la reconstrucción de las trayectorias educativas y los procesos de formación en el contexto particular, a través de las instituciones en las cuales se desarrollaron y tuvieron lugar.

### **HISTORIAS DE VIDA Y MÉTODOS BIOGRÁFICOS COMO REFLEXIÓN DE LO SOCIAL A PARTIR DE LOS RELATOS PERSONALES**

Como perspectiva metodológica se tomaron algunos elementos de las historias de vida y de los métodos biográficos, ya que como parte de la tradición de los abordajes cualitativos de investigación social, se consideran herramientas relevantes para describir, analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo. Su abordaje implica una práctica en la relación entre el pasado, presente y futuro que expresa el relato del entrevistado. Estudiar las historias de vida designa el trabajo de investigar el relato de los hechos de la vida de un individuo. Este tipo de abordaje se enfoca en el sujeto individual, y tiene como elemento central el análisis de la narración de sus experiencias vitales (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Como plantean las autoras, las historias de vida como parte del enfoque biográfico, alude a una reflexión de lo social a partir de uno o más relatos personales, entendiendo a la subjetividad y la experiencia de los individuos como sustento para aproximarse a la construcción de los fenómenos sociales, ya que el relato de la vida de una persona, en sintonía con el marco teórico de esta tesis, sintetiza lo social, lo estructural y sus diversas mediaciones institucionales.

Para Ferrarotti, el estudio de las historias de vida permite salir de la dupla estructura e individuo como algo que se opone, buscando conectar la biografía individual con las características estructurales de lo dado, lo vivido, de la situación histórica. En palabras del autor: “(...) *nuestro sistema está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos*” (Franco Ferrarotti, 1988 en Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Estas producciones no se interesan solo por la información que

se pueda construir sobre los sujetos individuales, sino también por las problemáticas sociales que se expresan a través de un relato, ya que en la vida de una persona es posible reconocer las sociabilidades en las que se encuentra y que interviene a través de sus acciones.

Siguiendo a Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), el uso de las historias de vida en la investigación social alude a una reflexión de lo social a partir de un relato personal, sustentado en la subjetividad y experiencia del sujeto, en tanto y en cuanto es parte de la sociedad que se pretende estudiar. De las diferentes interpretaciones que se expresan en la literatura sobre esta temática, se consideró la perspectiva etnosociológica de Bertaux (1997), quien adopta una definición “minimalista” del relato de vida, entendiendo que es posible encontrar experiencias de vida significativas en relatos centrados en un periodo de la existencia del sujeto, como por ejemplo sus trayectorias educativas, o en un aspecto de esta. Se considera, como entiende las autoras antes citadas, que esta perspectiva permite hacer “más accesible” la historia de vida ya que no se busca construir un recorrido integrador a través de la totalidad de experiencia de vida de los sujetos entrevistados. Como plantea las autoras: *“Esta experiencia puede ser contada por el investigado en forma fragmentada o parcial, y así retomada por el investigador como parte de una realidad necesariamente más abarcadora”* (Mallimaci y Giménez Béliveau 2006).

Siguiendo las recomendaciones de Mallimaci y Giménez Béliveau (2006), optar por las historias de vida, implicó decidir si la pregunta de investigación sería abordada a partir de una historia de vida o de varios relatos. En el caso de la presente investigación, se optó por la segunda opción, lo que implicó pensar en un diseño multivocal o polifónico ya que en la construcción de los tres grupos diferenciados que supone la muestra (expresada en el siguiente apartado), se buscó representar los distintos momentos en los cuales se encuentran los sujetos (ingreso, tránsito y egreso). Esta opción siguiendo a Bertaux (1997), permitió cruzar referencias y relatos de diferentes personas en distintas instancias de sus trayectorias.

Es menester destacar el llamado de alerta que algunos autores expresaron ante la posible “ilusión biográfica” (Bourdieu 1986) que implica suponer que existe una linealidad que atraviesa la vida de un sujeto desde su posición social. Tomando estas recomendaciones es que se pretendió abordar las historias de vida tratando de mostrar los múltiples procesos posibles porque, como plantea el autor, es posible hacer y rehacer diversas historias de vida para una misma persona, ya que se reconoce que los sujetos de

la investigación, toman decisiones que afectan sus trayectorias. Al respecto, De la Fare (2020), plantea que las investigaciones sobre trayectorias desde esta perspectiva, no descartan el uso de las historias de vida, pero sí demanda situarlos en una *“matriz de relaciones que no se asocia exclusivamente a las experiencias de un sujeto, y sí a las posiciones de un agente o de un grupo que incluye otros agentes sociales”*. En este sentido, para llevar a cabo la presente investigación se pretendió tener en cuenta recurrir a la construcción de una biografía, como plantea la autora *“examinando la historia y la dinámica del campo, así como las posiciones ocupadas por los agentes y los grupos sociales”* (De la Fare, 2020, p.146).

## **UNIVERSO DE ESTUDIO Y UNIDAD DE ANÁLISIS**

El universo de estudio fueron los estudiantes y egresados de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en el periodo 2016 - 2021. La unidad de análisis se configuró en las trayectorias educativas de los estudiantes y egresados que cursaron, la carrera en cuestión, en la cohorte 2016-2017. Con respecto al recorte temporal, además de lo expresado en la introducción de esta tesis, se buscó abarcar una cohorte (2016-2017) que haya finalizado recientemente y que se encuentre en el periodo de tiempo teórico para el egreso, con la intención de poder representar distintas instancias de las trayectorias y sentidos de las experiencias, vinculadas con el pasado y el presente de los sujetos, que se pretenden abordar.

En primera instancia, se recurrió al análisis cualitativo de una fuente documental elaborada por la carrera, que por un lado presenta información institucional vinculada al origen de la Maestría en Educación, la presentación del programa de formación, la propuesta académica, reglamentación etc., y por otro, ofrece datos vinculados a los estudiantes y egresados; cohortes, estadísticas de ingreso y egreso, cursadas, perfiles, ámbito laboral de desempeño, estudios previo, entre otros elementos. En esta instancia, se relevó información para poder construir el problema de investigación y establecer una posible muestra en función de la representatividad de ciertos rasgos relevantes en términos conceptuales. En una segunda instancia, a través de un enfoque biográfico se construyó una muestra intencional de estudiantes y egresados que permitiese representar, desde la presente perspectiva teórica, tres grupos diferenciados en búsqueda de acceder a un rango amplio de experiencias individuales.

**Tabla 6: Estudiantes y egresados de la Maestría en Educación. Sujetos seleccionados como interlocutores de la investigación.**

Sujetos	Cohorte	Carrera de grado	Trayectoria de la carrera
E1	2016-2017	Prof. Ciencias de la Educación	Interrumpida
E2	2016-2017	Prof. Ciencias de la Educación	Interrumpida
E3	2016-2017	Lic. Filosofía	En proceso de elaboración de la Tesis
E4	2016-2017	Prof. Educación Física	En proceso de elaboración de la Tesis
E5	2016-2017	Prof y Lic. Educación Física	Egresó
E6	2016-2017	Prof y Lic. Ciencias de la Educación	Egresó

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Así, la unidad de observación se constituyó en dos estudiantes que comenzaron la carrera, pero que no terminaron de cursar, o que aún no aprobaron la totalidad de los seminarios (trayectoria interrumpida), dos estudiantes que cursaron y aprobaron todos los seminarios de la carrera pero no presentaron la tesis (en proceso de elaboración de tesis), y dos estudiantes que ingresaron y egresaron durante el periodo del recorte temporal de esta investigación (egresados).

**Tabla 7: Estudiantes y egresados de la Maestría en Educación. Conformación de grupos de la unidad de observación.**

Sujetos	Edad	Lugar de Residencia	Lugar de residencia de origen	Grupo
E1	32	La Plata	General Belgrano (Buenos Aires)	1
E2	37	Arturo Seguí (La Plata)	La Plata (La Plata)	1
E3	34	La Plata	Junin (Buenos Aires)	2
E4	35	La Plata	La Plata	2
E5	34	Pehuajó (Buenos Aires)	Pehuajo (Buenos Aires)	3
E6	35	Las Parejas (Santa Fe)	Las Parejas (Santa Fe)	3

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Otros elementos que se tomaron en cuenta para escoger a los sujetos de la investigación, fueron: diferentes lugares de residencia (de origen y el actual) para indagar sobre posibles diferencias de socialización, y distintas carreras de grado para analizar los posibles aspectos diferenciales del capital cultural y habitus construido en sus trayectorias académicas.

## PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Sobre las estrategias de producción de información, en relación con el nivel de profundidad y la clase de datos que se pretendió construir, en busca de responder al problema y las preguntas de investigación, abordando las trayectorias y los elementos que intervienen en el proceso de formación y egreso, se llevaron a cabo seis entrevistas cualitativas en profundidad (Taylor y Bogdan 1984), con los sujetos de los tres grupos configurados en la muestra (dos sujetos por grupo). Este tipo de técnica, aquí fue considerada como un instrumento metodológico adecuado para la indagación de los sistemas de valores, ideas y sentidos de la experiencia de los sujetos sociales, ya que como expresa Vela Peón (2001):

*“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, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades.(...) En ella confluyen las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social”* (Vela Peón, 2001, p. 68).

Las entrevistas se realizaron en el mes de agosto del año 2022, a través de una sesión intensiva de aproximadamente 2 horas de duración, con cada uno de los sujetos. La mayoría de las sesiones se llevaron a cabo a través de una videollamada, lo que facilitó el encuentro ante las dificultades vinculadas con la distancia geográfica y los inconvenientes de agenda de los entrevistados. Solo una de las entrevistas fue desarrollada en forma presencial. Todas las sesiones fueron grabadas con el permiso explícito de las personas entrevistadas.

Con respecto a la guía de entrevista, se construyó una suerte de agenda conversacional, a través de una lista de temas a desarrollar según el interés de la investigación, haciendo foco, por un lado, en los eventos vinculados a etapas centrales de la vida de los entrevistados, experiencias familiares, sociales, laborales y educativas, y por otro lado, en los distintos momentos del tránsito a la carrera de posgrado, como lo son la incorporación, la integración social y académica, los espacios de tutorías, las instancias de elaboración de la tesis, entre otros. Para el proceso de entrevista así como para la construcción y análisis de los datos, se tomó en cuenta la sugerencia planteada por diversos autores (Bolívar et al. 2001, Mallimaci y Béliveau 2006) respecto a no perder de vista que

la construcción del tiempo biográfico es subjetivo y cargado de sentidos, que a veces pueden distanciarse del tiempo biográfico, ya que las percepciones están situadas, desde el punto de vista de las pertenencias sociales, económicas culturales, de género, etc.

Con respecto a las estrategias de análisis de los datos, se abrevó en la senda del enfoque biográfico interpretativo que, siguiendo a Mallimaci y Béliveau (2006), se preocupa más por rescatar la perspectiva del actor, para reflexionar, conocer y comprender las historias de vida, que para probar o verificar alguna hipótesis. En este sentido, se consideró necesario una reflexión permanente sobre la práctica de investigación que se llevó a cabo, tanto en la situación de entrevista, como en la interpretación de los relatos en sus contextos. Se considera que las interpretaciones presentadas son de segundo y tercer orden ya que la interpretación del investigador es sobre la interpretación que, en primer término, lleva a cabo quien es entrevistado, al reconstruir su propia historia para ser contada, lo que supone una nueva creación de una historia, que es apropiada por el investigador y convertida en texto para ser analizada a través de las perspectivas teóricas presentadas, organizando las historias y sus diferentes elementos en temas centrales (núcleos temáticos) que las representen en función de la pregunta de investigación. En resumen, se considera que el componente de interpretación se hizo presente en las diferentes etapas del desarrollo de esta investigación, ya que fue una actividad que se realizó en todo el proceso, desde la selección de la muestra, al profundizar en determinados temas en la situación de entrevista, en el análisis de documentos específicos, etc.

Por último, se efectuó una descripción “intima de la vida social” (Geertz, 1983 en Taylor y Bogdan, 1984) detallando el contexto y los significados de los acontecimientos según fueron relatados por los sujetos entrevistados. Así mismo, se presentó un mínimo de interpretación y conceptualización ya que los datos contruidos a partir de los referentes teóricos y de los relatos de los sujetos interlocutores de esta investigación, fueron ordenados, procesados, e interpretados a través de la pregunta de investigación y del análisis de la graduación como proceso de formación, tomando como guía los cuatro procesos descritos en el marco teórico: la incorporación, la socialización, la tutoría y el egreso, entendiendo a estos momentos como partes de un mismo proceso que se separaron solo con la intención de poder abordarlos. En primera instancia, como sugieren Bolívar et al (2001), se analizaron las historias en un sentido vertical, abordando cada caso de forma individual, para reconocer los soportes estructurales de cada relato, y en segunda instancia se efectuó un análisis horizontal, con la intención de comparar cada relato con la

intención de establecer patrones recurrentes, temas comunes y divergencias en las historias.

## **CAPÍTULO 4 - INCORPORACIÓN AL POSGRADO: ¿QUIÉNES SON LOS SUJETOS QUE SE INCORPORAN EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN?**

En el presente capítulo se abordan las particularidades del ingreso a un posgrado a través del modelo de graduación como proceso de formación elaborado por Arredondo et al. (2000, 2004). Como se expresó en el territorio teórico de la tesis, se plantea que este proceso se inicia con la incorporación de los estudiantes a una carrera y finaliza con la obtención de la certificación. Con esto, se sostiene que para analizar el egreso desde un marco pedagógico, es necesario ampliar la mirada desde ópticas que permitan tener en cuenta de forma transversal todos los factores, prácticas pedagógicas y procesos implicados en la construcción de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Considerar al egreso como un proceso, en contraposición de aquellas miradas que lo abordan como un producto, implica pensar en una necesaria transformación de los estudiantes, que se construye desde el ingreso a una carrera, en relación con las particularidades del campo específico, y que los prepara para la elaboración de una tesis. Esta transformación se realiza de forma progresiva, en contacto con las diferentes actividades pedagógicas, en un entramado de relaciones y vínculos construidos en el marco de la vida académica de una institución. Esto implica que las trayectorias educativas de los sujetos están condicionadas por las posibilidades de integración académica y social, que a su vez dependen de la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los diferentes agentes participantes de un posgrado. Partiendo de lo expresado en el territorio teórico, a través de (Kantor, 2001) y (Briscioli, 2017), se sostiene que el egreso de un posgrado no depende exclusivamente del esfuerzo individual de los estudiantes sino también de las particularidades del proceso formativo e intersubjetivo, donde además del factor individual, intervienen los vínculos interpersonales, lo académico, institucional y administrativo.

Se planteó que la incorporación es la primera instancia de ingreso e integración a la vida académica y social de un posgrado. Esto implica los primeros contactos de los estudiantes, que permiten ingresar a un grupo y permanecer en él. Se considera, a través de Sánchez Dromundo (2006), que las posibilidades de incorporación están condicionadas por el ajuste entre las cualidades y características que la institución demanda y las características personales y expectativas que los estudiantes tienen efectivamente. Con

esto, se entiende que la incompatibilidad entre algunos de estos elementos puede operar como obstáculo, dificultando la incorporación, el proceso de formación y el futuro egreso.

En este capítulo se describe y analiza la graduación como proceso de formación, a partir del primer eje: la incorporación de los estudiantes a la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP, a través de la articulación de los datos construidos por medio de una serie de entrevistas y los referentes teóricos presentados en el segundo capítulo.

Siguiendo el esquema propuesto por Sánchez Dromundo (2006), se pretende identificar y describir el proceso que implica el primer contacto de los estudiantes con los diferentes actores de la carrera, y las particularidades de integración a grupos sociales y académicos, que podrían posibilitar el tránsito y el futuro egreso. En este eje se tomaron en cuenta las características generales de los estudiantes, la conformación de sus capitales culturales y algunos aspectos del habitus con el que inician el proceso formativo, ya que se consideran elementos condicionantes para la incorporación y la integración.

### **ASPECTOS DEL CAPITAL CULTURAL Y EL HABITUS HEREDADO CON EL QUE LOS SUJETOS INICIARON EL TRAYECTO FORMATIVO**

En principio se describen, en términos generales, algunos aspectos del capital cultural y el habitus, con el que los sujetos entrevistados ingresaron al posgrado. Para organizar la presentación se identifican algunos elementos del capital cultural heredado, en términos de nivel educativo alcanzado por las madres y padres de las personas entrevistadas, ya que es posible que, en parte, puedan ejercer influencia en la conformación del capital cultural y habitus de sus hijas e hijos. A continuación, se focaliza la mirada en las diferentes instancias de las trayectorias educativas de los estudiantes, que podrían posibilitar la adquisición de capital cultural y la construcción de disposiciones y habilidades que puedan facilitar u obstaculizar la incorporación, el tránsito y la elaboración de una tesis de posgrado.

Sobre el nivel educativo alcanzado por las madres y padres de los sujetos interlocutores de la investigación, se reconoció que el máximo nivel alcanzado es la “formación superior no universitaria completa”, con tres casos, y el nivel más bajo es la “primaria incompleta” con dos casos. El resto de los niveles alcanzados se encuentran con mayor concentración en la categoría de “secundaria incompleta”. Como se abordó en el segundo capítulo, la conformación del habitus está ligada a la exposición prolongada a

condiciones y condicionantes sociales específicos, mediante la internalización de limitantes y “posibilitantes” externos, que se configuran a través de la experiencia acumulada y construida desde la infancia; en primera instancia en el seno de una familia o grupo, a través de la socialización en una determinada posición de clase dentro de un campo social (Wacquant, 2004). Con esto se entiende que el habitus, en principio, es de clase, y actúa como herramienta de transmisión para la conservación de los distintos tipos de capitales, tendiendo a reproducir las mismas condiciones materiales y sociales que le dieron existencia (Bourdieu, 2011). Con lo antes mencionado, el hecho de que las madres y padres no presenten títulos educativos que acrediten un capital cultural, en estado institucionalizado, compatible con los estudios superiores universitarios, podría ser un dato para pensar las limitadas posibilidades de herencia y transmisión en el seno familiar, del capital cultural eficiente para el campo académico de posgrado. Otro dato no menor es que todos los sujetos de la investigación son primera generación que egresó de una institución universitaria.

Si se considera que, a través de diferentes estrategias de reproducción y conservación del capital, las familias buscan que sus hijos e hijas puedan mantener o aumentar los capitales que le son propios al campo del cual participan, es posible interpretar que la inculcación de capitales por parte de las familias y la configuración del habitus construido por sus hijos e hijas, adquieran rasgos de similares características a las de sus progenitores.

**Tabla 8: Nivel educativo alcanzado por las madres y padres**

<b>Trayectoria educativa de madres y padres</b>	<b>Madre</b>	<b>Padre</b>
Sin estudios:	0	0
Primaria incompleta	1	1
Primaria completa	0	1
Secundaria incompleta	2	1
Secundaria completa	0	2
Formación superior no universitaria incompleta	1	0
Formación superior no universitaria	2	1
Formación superior universitaria incompleta	0	0
Formación superior universitaria	0	0

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Por otra parte, retomando lo expresado en el segundo capítulo sobre el fuerte vínculo entre el capital cultural en su estado incorporado y el capital económico, se

considera que la adquisición y acumulación de este tipo de capital demanda un tiempo específico, y que las condiciones económicas familiares podrían condicionar el interés y las posibilidades de disponer del tiempo necesario para su adquisición. Se podría suponer entonces que cuando los sujetos o las familias no tienen necesidades económicas, además de disponer de capital económico para invertir en formación, pueden disponer del tiempo necesario para su adquisición e inculcación a los miembros de su familia. Al respecto, las personas entrevistadas en esta investigación, expresaron haber transcurrido sus infancias en el contexto de crisis económica de los años 90 en la República Argentina. El 50% enunció que las condiciones económicas de sus familias, en aquella época, eran compatibles con las de una clase media trabajadora, con madres y padres asalariados y/o autónomos, y el otro 50% de clase baja con trabajos temporales en condiciones de informalidad. A partir de la percepción que tienen los sujetos de la investigación, sobre la posición de clase de sus familias en el periodo del transcurso de sus infancias, es que a continuación se los referenciará como sujetos de *“Clase media trabajadora”* o *“Clase baja con trabajos temporales”*.

Se destaca que cuando las condiciones socioeconómicas familiares son favorables, se puede observar la presencia de capital cultural objetivado, en forma de libros y otras herramientas, como por ejemplo una PC, que facilitan el acceso a la información y al conocimiento. La presencia de esta forma de capital puede generar la inclinación a su consumo, sobre todo, cuando es parte de las disposiciones familiares, y es en este ámbito desde donde se incentiva la lectura y la incorporación de conocimientos.

*“En mi casa siempre hubo muchos libros y fomentando siempre la lectura, entonces me acuerdo de mi mamá siempre cuando éramos pibas, de contarnos historias antes de ir a dormir, poco lectura, poco sentarse con nosotras a leer un libro, sino que nos contaba esas historias” (...)* *“Me acuerdo yo de piba que siempre mi mamá nos llevaba a la biblioteca pública del “pueblo”, y nos hacía elegir un libro para que nos lleváramos, y leer. Pero mi mamá yo la recuerdo y aún hoy, como mucha lectura, novela, de quedarse hasta las tres de la mañana leyendo, mi abuela, mi hermana lo mismo, y yo igual”* (E1 – Clase media trabajadora).

Cuando este capital está al alcance de los sujetos, se pueden generar condiciones favorables para el desarrollo académico. Los vínculos con el conocimiento y el impulso de habilidades y destrezas académicas que promueven las familias en el periodo de la infancia, pueden favorecer la adquisición de capital cultural en estado incorporado y el hábitus que

permite valorar y llevar a cabo estas prácticas. Como sostiene Sánchez Dromundo (2006), cuando estas adquisiciones, que facilitan la incorporación e integración a una institución educativa, se desarrollan a muy temprana edad, se olvida su origen de inculcación involuntaria y pueden llegar a ser consideradas como “dones” o “aptitudes naturales” de los sujetos.

(...) *“No tenía un hábito de estudio, y no tenía, yo en la cuna no tenía biblioteca, en casa no había libros, no se miraba cine, teatro, no había un ambiente cultural. Yo vivía en la calle, mis viejos no tenían problema con eso así que me costaba sentar el culo y ponerme a estudiar (...)” (E4 – Clase baja con trabajos temporales).*

Por otra parte, cuando no se encuentra presente el capital cultural objetivado o la predisposición familiar a la circulación de conocimientos, y/o prácticas que permitan la construcción de habilidades y destrezas que promuevan su consumo, los sujetos reconocen dificultades de integración académica, sobre todo en las actividades vinculadas a la lectura, la escritura o el estudio en general.

### **Posición socioeconómica de las familias**

Los escenarios familiares podrían condicionar las posibilidades de transmisión e inculcación del capital cultural de forma vertical, de padre, madre a hijos, dando lugar a la participación, en forma exclusiva o parcial, de otros actores, miembros de la familia o de la comunidad cercana, quienes pudiesen o no compartir el volumen y las características del capital cultural y del hábitus de la familia directa o de primer grado.

**Tabla 9: Trabajos de padres y madres en el periodo de infancia.**

	Trabajos de padres y madres		Nivel socioeconómico
	Madre	Padre	
E1	Docente	Empleado de comercio	Clase media trabajadora
E2	Empleada rural	Empleado rural	Clase baja con trabajos temporales
E3	Docente	Camionero	Clase baja con trabajos temporales
E4	Ama de casa	Empleado temporal	Clase baja con trabajos temporales
E5	Secretaría	Profesional de la salud	Clase media trabajadora
E6	Esteticista	Empleado rural	Clase media trabajadora

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

En algunos casos, la necesidad de empleo a tiempo completo de padres y/o madres, podría propiciar la participación de otros familiares cercanos que intervienen en el cuidado, de forma parcial durante algunas horas de la semana, de las hijas e hijos, dando lugar a experiencias que pueden producir ciertos elementos que funcionan como condiciones y condicionantes.

*(...) “Alguien muy importante en mi crianza es mi abuela, materna, que ella es maestra, recibida acá en La Plata, vino de pupila en el terrero y se recibió ahí de maestra” (...). “Mi abuela fue muy importante para mí porque pasaba muchas tardes con ella y ella me ayudaba a hacer los deberes, me enseñó como una especie de a leer. (...) “Por estas prácticas de lectura, por este ir y conocer, leer, como que siempre había algo nuevo ahí para hacer, algo interesante, la computadora, la máquina de escribir, era como todo un mundo nuevo a explorar. Y tenía una biblioteca enorme de libros, que ahora tengo. Siempre fue muy lectora de todo tipo de libros, de feminismo en esa época. Tenía uno de Simone de Beauvoir, que lo encontramos hace poco, que era revolucionario” (E1 – Clase media trabajadora).*

Los ámbitos geográficos, sus contextos y características en términos de disponibilidad laboral, también pueden influir en la ausencia temporal de alguno de los miembros de la familia, dando lugar de “referente” a otros actores que podrían participar en la inculcación del capital cultural de los hijos e hijas, e influir en la conformación del habitus.

*“Mi papá era empleado rural. Los últimos años de trabajo, trabajó en una fábrica. Y el empleo rural implica irse a la cosecha, estar dos o tres meses afuera. Bueno, en ese momento pensó que era lo mejor pero después cuando yo ya era grande digamos, terminó trabajando en una fábrica. El marido de la hermana de mi mamá fue muy importante porque bueno todo lo que fue por ejemplo navidad, mis cumpleaños, las pascuas, eran épocas donde mi papá no estaba, entonces era él, le decíamos “tío pa”, le seguimos diciendo, porque era como nuestro segundo papá, es mi padrino además. Él fue docente de escuela técnica, director, se jubiló como director de una escuela técnica. Y bueno, él es como un referente importante” (E6 – Clase media trabajadora).*

En otros casos, puede conjugarse la ausencia de ambos referentes, ya sea por necesidad de empleo a tiempo completo, o bien por otras problemáticas vinculadas a situaciones de vulnerabilidad social dentro del ámbito familiar; tales como la violencia (física y/o simbólica), la falta de atención y/o cuidados, entre otras, lo que puede impulsar a otros

miembros de la comunidad a participar del cuidado y acompañamiento de los niños y las niñas.

*“Es decir que en mi familia, mi mamá no terminó siquiera la primaria y mi papá si terminó la primaria, pero de grande. Después no tienen estudios superiores, no continuaron estudiando. Un pilar fundamental en mi vida, fue una vecina, de enfrente de mi casa, que se llama (...), que ella asumió el rol de madre, padre, de maestra, y de todo. La verdad que fue un gran referente, fue una gran maestra en mi vida. Con ella hacía un montón de cosas, ella me ayudaba con las actividades escolares, tenía mucha paciencia para explicarme matemática, que era algo que me costaba siempre. Con ella aprendí prácticas de lectura, escritura, oralidad, me enseñaba cómo expresarme, teniendo en cuenta esta falencia de mi ámbito familiar. Otra persona significativa de mi infancia, fue mi madrina de confirmación (profesora de historia). Mi madrina de confirmación, fue otra de las personas que me inspiró a elegir la docencia como un camino para transformar la realidad de las y los sujetos” (E2 – Clase baja con trabajos temporales).*

La socialización en una determinada posición de clase implica el contacto prolongado con determinados elementos construidos a través de la experiencia acumulada, que funcionan como condiciones y condicionantes (Bourdieu, 2007). En este sentido, se considera que la posición social de las familias se puede reconstruir o, al menos en parte, a través de su nivel socioeconómico, pero también a través de la observación de sus prácticas cotidianas, los gustos, costumbres, consumos, discursos, etc. ya que como se expresa en capítulos anteriores, se podría reconocer un campo definiendo lo que está en juego y los intereses específicos del mismo. A su vez, la posición que se ocupa en un *campo* depende del tipo, el volumen y la legitimidad tanto del *capital* como del *habitus*, que poseen los agentes, y su desarrollo temporal. Por otro lado, como se mencionó, las disposiciones mediante las cuales se percibe, se juzga, se actúa y, por sobre todo, se adquiere el capital cultural, son construidas a partir de la infancia en una familia o grupo y en contacto con las instituciones.

### **Consumos culturales y prácticas cotidianas de las familias**

Respecto a los consumos culturales, vida cotidiana y actividades desarrolladas en la infancia, durante la semana (días hábiles) y en días de descanso, se pueden destacar diferentes tipos de experiencias. En algunos casos las actividades y consumos culturales se asocian claramente al entorno familiar directo:

*“Los fines de semana, éramos muy de pasear, de visitar a mis tíos, que por ejemplo mi tío que vive en “Cacharí”, otro en Azul, mi tía en Villa Adelna, de visitar a la familia, de estar mucho con la familia. Por ejemplo, los sábados era sábados de limpieza, entonces teníamos que limpiar y después como familia era los domingos comer, todos los domingos al mediodía. Por ahí, los sábados a la tarde íbamos a jugar con amigas, pero siempre muy familiar todo” (E1 – Clase media trabajadora).*

*(...) “Y bueno, me crié con mi mamá, mi papá, mi hermano, mi abuela que era la madre de mi papá, y vivió con nosotros hasta que yo tenía trece años. Nos reuníamos, que de hecho, nos seguimos reuniendo. En familia estábamos siempre mucho con la hermana de mi mamá, que también dejó la secundaria. Ahí aparece mi tío de nuevo diciendo bueno, vos vas a estudiar. No importa lo que pase, yo te voy a bancar. Después nada, mi familia pudo hacerlo y no necesitamos su ayuda. Pero bueno, siempre estuvo eso, ese sostén, había red para sostener y contener” (...) “Y después mi mamá si bien trabajaba mucho, pero trabajaba en mi casa, el tiempo libre que tenía siempre lo pasaba con nosotros. Mi tía ponele, ella los sábados se dedicaba a limpiar todo el día la casa y mi mamá no. Mi mamá salíamos a andar en bicicleta. Íbamos a la plaza, o sea, compartía el tiempo haciendo cosas que teníamos ganas de hacer nosotros” (E6 – Clase media trabajadora).*

*“Y después vacaciones o cosas así solíamos, cuando se podía, porque clase media trabajadora, pero bueno, mis viejos tenían la costumbre de llevarnos de vacaciones aunque sea unos días a donde se pudiera. Recuerdo unas vacaciones de invierno a capital, la playa, la sierra, el verano sí era muy del club. Nosotros hacíamos natación. Teníamos distintos grupos de socialización porque estaba la escuela que era obvio que siempre estaba. Pero después no sé, yo en el club tenía mi grupito de patín. Después tenía mi otro grupo de natación que con algunas te cruzabas en la escuela también pero por ahí no” (E5 – Clase media trabajadora).*

Con sus matices, quienes transitaron la infancia en un entorno de “clase media trabajadora” reconocen a “la familia”, y a las actividades impulsadas por ésta, como el centro de su socialización. Aun cuando se mencionan otras instituciones (culturales, deportivas, etc.), la participación es promovida, orientada y acompañada por el conjunto familiar.

Por otro lado, quienes expresan haber construido su experiencia en el contexto de una familia con carencias económicas, identifican a la “casa” como espacio físico en el que transcurrían sus actividades y no como grupo referencia responsable de orientar y acompañar la experiencia. En las salidas o paseos, son las instituciones, eventos y sitios

en general, las que adquieren mayor significación por sobre la experiencia familiar compartida.

*“Estar mucho en mi casa, en lo de mis abuelos, plazas y la casa estaba cerca de un cementerio, teníamos un cementerio cerca. Jugar mucho en el barrio y con primos y primas. Ir a la plaza de los juegos, pero también éramos re contra pobres entonces eran re pocas las salidas, no había un mango era la salida y pedir una cosa: un algodón de azúcar y se acabó, como mucho” (E3 – Clase baja con trabajos temporales).*

En otros casos, los sujetos ubican a la vida cotidiana fuera de la casa (del entorno familiar), o bien no reconocen a la familia como referente de la formación.

*(...) “Fuera de la institución escolar, andaba en la calle y no había una distinción entre fin de semana y semana en ese momento de mi vida, la única era que no estaba en la escuela. En casa nunca hubo esa cosa de que los domingos se almuerza en flia, viene la flia y eso. Y... era como núcleo familiar nosotres y después era indistinto” (E4 – Clase baja con trabajos temporales).*

*“Jugando acá en el campo, nosotros nos subíamos a los árboles, todas esas actividades de juegos al aire libre y con la naturaleza. Ella (En referencia a una vecina) me enseñaba danzas clásicas españolas, ella es profesora, reconocida a nivel internacional y nacional, así que todas las cuestiones que a mí me marcaron y que fueron importantes en mi vida, se lo debo a ella, gran parte de mi enseñanza. Ayudaba a los quehaceres de la casa, a mi mamá, jugaba con mis hermanos, no tenía muchas opciones para realizar más que las que te conté. El cine lo conocí de grande porque me llevó mi madrina” (E2 – Clase baja con trabajos temporales).*

Respecto a otros ámbitos extra familiares que los sujetos reconocen como significativos del proceso de conformación de sus experiencias, se puede encontrar por un lado, la presencia de instituciones educativas, de idiomas, de arte y deportivas, y por otro lado, a los grupos de pares. Aquí se destaca, que quienes se reconocieron en una “clase media trabajadora” mencionaron en mayor medida a instituciones públicas y privadas tales como: los clubes deportivos, las clases de idiomas, arte, música o teatro, etc. como otros referentes que intervinieron en sus experiencias.

*“En la semana yo siempre fui de hacer muchas cosas, muchas actividades extraescolares. De ir a inglés, a teatro, fui a guitarra, piano, aerobics, probé un tiempo tenis.*

*Siempre hice como muchas actividades. Todos los días tenía algo. Antes o después de la escuela” (E6 – Clase media trabajadora).*

En estos casos, las actividades extraescolares impulsadas y acompañadas por las familias, podrían propiciar la circulación de capitales culturales y la construcción de determinado tipo de habitus de clase. El aprendizaje de idiomas, el arte y la práctica de deporte, facilitan la construcción de experiencias de un tipo consumo y la adquisición de capital cultural compatible con la posición de clase dentro del propio campo, pero también favorece el contacto con las reglas, el sentido de juego y el capital eficiente de otros campos diferentes. Siguiendo a Bourdieu (2007), si estas experiencias son prolongadas y se acumulan, sobre todo en la infancia, pueden actuar en la configuración del habitus. En este sentido, la orientación y el acompañamiento que llevan a cabo las familias, en las diferentes actividades que realizan sus hijos e hijas, son parte de lo que Bourdieu (2011) denomina como “las estrategias de reproducción social”, que tienden a la conservación o el aumento de los capitales más representativos del campo en el cual las familias participan.

Por otro lado, en los casos de los sujetos que reconocieron a la posición socioeconómica de sus familias como de “clase baja”, es la institución escolar y los grupos de pares quienes fueron mencionados, en mayor medida, como otros factores de influencia significativa.

*(...) “Yo iba a una escuela bastante cheta entonces era ir a otro estilo de vida completamente distinto. Todos padres profesionales, abogados, periodistas, médicos, ingenieros, ese era el circuito de mi escuela que era la escuela del centro y yo entré por sorteo ahí entonces mi circuito era mucho esas amistades, pero era ir a jugar 1 o 2 veces por semana. A mi casa no vienen porque era así, muy chiquitita” (E3 – Clase baja con trabajos temporales).*

Así, como es posible que las familias busquen que los hijos e hijas, mantengan o aumenten el volumen de los diferentes capitales que les son propios, según sus posiciones en el espacio social, se entiende que las estrategias desplegadas por el entorno familiar son distintas de una clase social a otra. En este marco, el interés por la elección escolar y sobre las actividades cotidianas que realizan las hijas e hijos, cobra diferentes sentidos al estar condicionado por los capitales de los cuales disponen, y el habitus que actúa como estructura estructurante. En el caso de los sujetos, que ubican a las instituciones educativas y sus agentes, como referentes significativos de la infancia, aluden en algunos casos a docentes y en otros a los pares (y sus familias) como elementos de gran importancia para

la construcción de sus experiencias. Por ejemplo, pueden ser docentes que transmiten y permiten reconocer formas de vínculos distintos a los que se tienen en la casa, o bien, experiencias familiares de sus pares que implican conocimientos y aspiraciones distintas a las de la propia familia. Estos tipos de vínculos, diferentes a los del ámbito familiar, que se inician con el ingreso a una institución, podrían influir en la constitución del habitus, como sistemas de disposiciones maleables, aunque siempre limitados por las experiencias más tempranas (Wacquant 2004). Con esto se entiende que la participación en un campo es definida, en principio, por “lo que está en juego” y la disposición a jugar que tienen los agentes. Dicho de otro modo, para poder participar en un campo es necesario contar con el habitus que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, conocer lo que está en juego y tener interés en jugarlo (Bourdieu, 1990). En este sentido, la posición que se ocupa en un campo (el rol y las diferentes formas de “jugar”), depende de la compatibilidad del tipo, el volumen y la legitimidad del capital imperante y del que efectivamente posee un agente.

Por otra parte, como se mencionó con anterioridad, la conformación del habitus así como la adquisición del capital cultural en estado incorporado, no puede transmitirse de forma instantánea, si no que requiere de una inversión de tiempo personal para su incorporación. Con esto, se destaca que quienes ingresan a una institución educativa con un habitus y un capital heredado que no es compatible con el imperante del campo, deberán construirlo desde su incorporación y a lo largo de la trayectoria, ya que es una condición necesaria para poder participar. Estas configuraciones se adquieren de acuerdo a las capacidades de apropiación de un agente, lo que supone un trabajo personal, una inversión de tiempo sobre sí mismo. A su vez, teniendo en cuenta que las instituciones educativas, como otros campos, despliegan diferentes estrategias (explícitas e implícitas) de conservación, transformación o bien de exclusión de los sujetos o grupos, según el habitus imperante y el capital eficiente, las posibilidades de ingreso e incorporación se construyen en la interrelación de elementos que obstaculizan y/o posibilitan las trayectorias de los sujetos.

Sobre el interés por el estudio y la formación que tenían las familias de las personas entrevistadas, se destaca que en la mayoría de los casos se encuentra presente la intención de que sus hijos e hijas amplíen su formación. En algunos casos son los padres y madres quienes inculcan la necesidad de formarse, movilizados por la aspiración de un posible ascenso social.

*“Desde pibes no es que estaba trabajar o estudiar, sino estudiar. Así que, eso fue muy fomentado (...) “Mi vieja y mi viejo nos obligaron a los tres, a partir de los nueve años era “bueno, ahora vas a inglés”. (...) “Lo quiero marcar a esto, que me obligaron a hacer inglés- es que te habilitaba a dar clases, así que bueno, un poco me promovieron eso y no me dejaron dejar” (...) “Lo que yo veo de eso, es que mis viejos siempre como que el tema de los títulos siempre fue muy importante, muy constitutivo en mi familia. Como bueno, hacía algo pero tenés que tener un título, no es hacer solamente lo que deseabas, sino deseo, pero que te de trabajo”. (...) “Yo no sé si lo decidí, sino que es algo que estaba en mi cabeza. No era como una elección, tenía que ir. La universidad era como si fuera obligatoria. Era la típica, “Cuando sea grande yo voy a ser médica”. La profesión siempre estuvo” (E1 – Clase media trabajadora).*

No solo se promueve la formación, sino que también se impulsa, y en algunas oportunidades se obliga, a realizar otras actividades que pudiesen ampliar el volumen de capitales culturales. Las motivaciones pueden vincularse a propósitos de índole pragmático, como la búsqueda de que los hijos e hijas obtengan las credenciales habilitantes para el trabajo (capital cultural institucionalizado), por sobre los deseos de los mismos. En otros casos, los motivos pueden vincularse a cuestiones de índole trascendental, como por ejemplo “para ser alguien en la vida”.

*(...) “Nunca quise arrancar la escuela y mi mamá tampoco quería mandarme porque ella tuvo una mala experiencia escolar digamos, así que arranqué directamente el jardín”. (...) “Y después cuando arranque la escuela no quería dejar de ir, creo que por eso me dediqué a la docencia. Mi abuela, que falleció cuando yo tenía 13 años, o sea que no viví mucho. Ella siempre a todos sus nietos nos decía que estudiemos. Mi abuela materna, fue una madre que quedó viuda muy joven y siempre fue así como muy estricta con sus hijos, al punto de que a mi mamá la mandó a repetir primer grado porque como mi abuela era amiga de la maestra, le dice no esta chica no sabe leer tiene que repetir. Y mi mamá creció, de hecho al día de hoy ella sigue pensando que es burra, como que no sabe, cómo que no puede. Eso la marcó un montón, que yo creo que un poco por mi abuela. Y paradójicamente, mi abuela es la que a mí me enseña a leer” (E6 – Clase media trabajadora).*

Como se relevó a través de las entrevistas, también pueden ser los familiares, u otros sujetos del entorno, quienes inculquen las disposiciones de continuar con los estudios.

*(...) “Siempre vi la escuela como un puente para salir de esa realidad en la que estaba. Siempre eso lo tuve en mi mente desde pequeña, yo sabía que la escuela era mi*

*salvación. Por esta conceptualización que una a veces tiene, de que la escuela te abre puentes, la escuela te ayuda a ascender socialmente, que la escuela te puede liberar. Yo creo que viene de escuchar a mis abuelos, que tienen esa conceptualización de la educación y de la escuela, que viene de una familia trabajadora, como una vía de ascenso social. Bueno, yo creo que lo saque un poco de ahí. Significaba encausarme en un mundo cultural nuevo para mí, que desconocía y que me llamaba la atención, y quería saber más”. (...) “Mis padres nunca me lo inculcaron de esa manera tampoco” (E2 – Clase baja con trabajos temporales).*

Aquí se expresa que el interés por la formación siempre estuvo presente, no pudiendo identificar con claridad el origen de esta disposición. Sin embargo, la institución educativa o el “mundo cultural nuevo” que le llama la atención a la persona entrevistada, puede ser identificado, juzgado y generar una reacción que tienda a su búsqueda, siempre y cuando se encuentren presentes los esquemas de percepción, apreciación y acción, que le permitan ubicarlos en el horizonte de sus posibilidades. La dificultad de reconocer la gestación de la idea de que la escuela permite transformar realidades, “abrir puentes” o ascender socialmente, se debe a que los principios que generan y organizan las representaciones y las prácticas, son inconscientes y se encuentran incorporados al cuerpo a través de las experiencias acumuladas (Bourdieu, 1999).

*“Era lo que tenía que hacer no mucho más, mi papá me marcaba esto es lo que tenés que hacer. Y bueno. Me parece que tenía que ver con que no estaba la posibilidad de que eso no suceda, por lo menos en mí” (...) “Era un a priori, creo que siempre fue un a priori, no fue algo que tiene que ser cuestionado o preguntado. La única pregunta sobre estudiar era el cómo, cómo estudiar para que me vaya bien” (E3 – Clase baja con trabajos temporales).*

## **ALGUNOS ELEMENTOS DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS**

Siguiendo con los planteos de Bracchi y Gabbai (2013), abordados en el segundo capítulo, a continuación se describen algunos elementos de las trayectorias educativas de los sujetos de la presente investigación, con la intención de esbozar una posible reconstrucción de las posiciones sociales ocupadas a lo largo de los procesos relacionados con el tiempo de sus vidas, buscando de esta manera, reconocer los ámbitos formativos y profesionales en los cuales construyeron sus biografías y recorridos. Con esto se pretende reconocer diferentes condicionantes que intervienen en los recorridos institucionales y sus posibles impactos.

Las personas entrevistadas, transitaron su escolaridad en los años 90, en el contexto de la Ley de Educación Federal N° 24.195/1993 sancionada en 1993, que estableció, como nueva estructura del sistema educativo argentino, una Educación inicial de 3 años, obligatoria para el último año, una Educación General Básica obligatoria de 9 años organizada en ciclos, y una educación polimodal, no obligatoria, de 3 años para después del cumplimiento del nivel anterior. Respecto al impacto producido por la citada ley, Guillermina Tiramonti (2004) plantea que el cambio establecido, respecto a la estructura anterior, propició una serie de transformaciones que afectaron profundamente a todo el sistema educativo, contribuyendo al deterioro, la fragmentación y la diferenciación social al interior de la escuela. Así mismo, Bracchi y Gabbai (2013) a través de (Sennett, 1998 y Kaplan, 2009), expresan que los procesos de exclusión y fragmentación social, producto del paquete de medidas neoliberales implementadas (tales como la modificación del sistema educativo nacional) *“rompieron con la posibilidad de establecer narraciones sociales estables y duraderas”* generando impacto en las trayectorias de los jóvenes (Bracchi y Gabbai, 2013 p. 31). En este sentido, las autoras sostienen que, en ese contexto, ya no fue posible visualizar trayectorias lineales, predecibles e integradas que posibiliten opciones de movilidad social ascendente. Se mencionan estos planteamientos ya que, tanto la crisis económica como las particularidades de los cambios estructurales sufridos por la institución escolar, fueron temas recurrentes en las entrevistas, cuando los sujetos relataron sus trayectorias educativas.

Respecto a la escolaridad, los sujetos expresaron que concurren en mayor medida a instituciones educativas de gestión pública. Se destaca que dos casos de la investigación, que expresaron condiciones socioeconómicas compatibles a una clase baja, presentan recorridos por al menos una institución de gestión privada; siendo el tránsito por un solo nivel el caso con menor presencia, y por dos niveles el de mayor concentración en este tipo de gestión.

Cabe destacar, que quienes cursaron los tres primeros niveles educativos en escuelas de gestión estatal transcurrieron su escolaridad residiendo en ciudades del interior de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe. Con esto, se estima que en localidades de baja densidad poblacional, la oferta educativa de gestión pública era mayor a la de gestión privada. Por otro lado, los sujetos que cursaron al menos un nivel en instituciones de gestión privada, transitaron su escolaridad residiendo en el ámbito de la ciudad de La Plata.

**Tabla 10: Tipo de gestión de las instituciones educativas transitadas.**

Trayectoria escolar - Tipo de gestión					
		Inicial	Primario	Secundario	Situación
E1	Gestión	Pública	Pública	Pública	Articulación
	Instituciones	A	B	B	
E2	Gestión	Pública	Pública	Privada	Cambio
	Instituciones	A	B	C	
E3	Gestión	Pública	Pública	Pública	Única
	Instituciones	A	A	A	
E4	Gestión	Pública	Privada	Privada	Cambio
	Instituciones	A	B	C	
E5	Gestión	Pública	Pública	Pública	Articulación
	Instituciones	A	B	C	
E6	Gestión	Pública	Pública	Pública	Cambio
	Instituciones	A	B	C	

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Como se indica en la Tabla 10, la mayoría de los sujetos cambió al menos una vez de escuela (A, B, C), en condición de cambio de institución (cuando la familia decide hacer un pase a otra institución) o de articulación institucional (cuando la escuela a la que se asiste no cuenta con el nivel subsiguiente). Dos casos cambiaron de escuela en condición de articulación institucional y tres lo hicieron en condición de cambio de institución por decisión familiar. Solo un caso, transitó el pasaje por los diferentes niveles dentro de la misma institución. Respecto a los cambios de institución, quienes asistieron a escuelas de gestión estatal expresaron que los motivos se debían al reducido espacio edilicio, o bien a la elección de modalidad en el ingreso al polimodal.

*“O sea, yo egresé y mi título no aparece en la escuela veinte, aparece en la escuela quince, porque en ese momento como no había aulas, la veinte articulaba (le decían así), articulaba con la técnica. Y nosotros no queríamos ir a la técnica porque era otro perfil. Nosotros queríamos hacer el bachillerato, ir al Nacional. Entonces todo nuestro curso terminó egresando de la quince” (E5 – Clase media trabajadora).*

Quienes cambiaron de institución, en condición de articulación o de cambio por decisión familiar, expresaron que el pasaje de una institución a otra se desarrolló de forma fluida, porque más allá de ingresar a una nueva escuela, y de las posibles dificultades

académicas del nivel, el cambio se realizaba con el resto de las compañeras y compañeros de curso.

Respecto a la articulación entre niveles, los sujetos expresaron distintos tipos de dificultades, en al menos uno de los niveles, en el proceso de incorporación a una institución. La mayor presencia de dificultades se encuentra en el nivel secundario y en el superior universitario con cuatro casos cada uno.

**Tabla 11: Trayectorias escolares – Dificultades en la articulación entre niveles**

<b>Trayectoria escolar - Dificultades de articulación</b>				
	<b>Inicial</b>	<b>Primario</b>	<b>Secundario</b>	<b>Superior</b>
<b>E1</b>	Sin dificultades	Sin dificultades	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>
<b>E2</b>	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Dificultades</b>
<b>E3</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Dificultades</b>	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>
<b>E4</b>	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Dificultades</b>
<b>E5</b>	Sin dificultades	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>	Sin dificultades
<b>E6</b>	Sin dificultades	Sin dificultades	<b>Dificultades</b>	Sin dificultades

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

En algunos casos las dificultades se vinculan a problemas de incompatibilidad del capital cultural adquirido y el habitus construido en un nivel, y del que se requiere para transitar en el otro. A continuación, la persona entrevistada enuncia que la articulación de un nivel a otro se produjo en situación de cambio de institución y de tipo de gestión (articulación entre el nivel primario y el secundario).

*“Cuando me cambié de la institución pública de mi barrio al colegio de gestión privada, me costó muchísimo, porque estaban en un nivel más avanzado en los conocimientos de los que yo venía, entonces me costó, yo daba inglés o latín y veía a la profesora de inglés que me hablaba, y para mí era un chino básico. Nosotros veníamos en Arturo Seguí con los colores, básico de los numeritos, y los colores y no pasábamos de ahí” (E2- Clase baja con trabajos temporarios).*

También se pueden observar dificultades vinculadas a situaciones que pueden resultar estresantes y generar temor, frente al cambio de institución y modalidad (articulación entre el nivel primario y el secundario).

*(...) “El pánico de esa escuela primero, grande, que pasamos de tener no sé cuántas materias, pero cinco o seis materias a tener doce. Como que todo eso era un montón. De tener una hora en cada aula. En el aula de química, en el aula de... Eso era un montón” (E5- Clase media trabajadora).*

Otra de las dificultades, expresada en el siguiente ejemplo, también evidencia la incompatibilidad del capital cultural y del habitus que poseen los sujetos, con el que efectivamente impera en el campo al cual pretenden ingresar. Como se expresa en el territorio teórico de esta tesis, ocupar una posición y participar en un campo, depende en mayor medida de contar con el capital cultural requerido y con las disposiciones necesarias para interpretar y actuar según las reglas de juego del campo en particular. Dicho de otro modo, cuando no se posee el capital cultural y habitus imperante, como expresa la persona entrevistada, no es posible reconocerse dentro del campo (Articulación entre nivel inicial y nivel primario).

*(...) “Como esa era una escuela para la gente bien, yo sentía que las clases no eran para mí, las clases eran para la hija del abogado, del médico, incluso tener maestras de inglés que eran (ya en 5to, sexto grado) que eran luli, vicky, marce y yo era “Sánchez”, esa diferencia era un montón. (...) Ese registro de sentir que estaba como medio de extra en la escuela, las clases no eran para mí. No había alguien que me esté hablando a mí” (E3- Clase baja con trabajos temporarios).*

En otros casos, se puede apreciar, siguiendo a Tinto (1987), que en el proceso de incorporación, por un lado, las dificultades que tienen los estudiantes para cumplir con las demandas académicas podrían generar lo que el autor llama “exclusión académica”, donde la institución excluye a través de sus demandas, o bien por otro lado, cuando se presenta un desajuste entre los intereses y expectativas que los estudiantes tienen, con lo que efectivamente ofrece la institución, podría generarse un “abandono voluntario”. Como se menciona en el segundo capítulo, el abandono voluntario se genera en un proceso longitudinal y paulatino, en el que las interacciones que los estudiantes tienen con la institución presentan incompatibilidades. Las intenciones de continuar, dependerán de las posibilidades que tengan los estudiantes, de integrarse a la vida social y académica, de la construcción de sentido que elaboran sobre la meta (el propósito que tienen respecto al estudio) y del compromiso (con el egreso, con la institución y de la institución para con sus estudiantes).

(...) *“Cursé “Historia de la Educación General”, y cuando tuve acceso al texto de Hobsbawm, ahí me pregunté si era lo que yo quería y si me gustaba Ciencias de la Educación. Era la primera vez que tenía contacto con un texto tan denso y tan largo. No estaba acostumbrada a eso. Me acuerdo que después leí otros textos de Ciencias de la Educación en general, que me encantaban. Pero justo ese texto me hizo replantearme, cuando volviendo de “48”, decía “¿Esto es lo que me gusta?”. Yo no sé si la pregunta de cambiar la carrera estaba muy habilitada, porque familiarmente era una frustración cambiar de carrera” (E1- Clase media trabajadora).*

**Tabla 12: Trayectorias escolares y terminalidad.**

Trayectoria escolar - Terminalidad				
	Inicial	Primario	Secundario	Superior
<b>E1</b>	A término	A término	A término	A término
<b>E2</b>	A término	A término	A término	A término
<b>E3</b>	A término	A término	A término	Interrumpida
<b>E4</b>	A término	A término	Interrumpida	Interrumpida
<b>E5</b>	A término	A término	A término	A término
<b>E6</b>	A término	A término	A término	A término

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Como se puede apreciar en la Tabla 12, la mayoría de los sujetos presentan una trayectoria lineal, en términos teóricos, finalizando a término (cronológico) cada ciclo escolar hasta su incorporación a la Maestría.

A continuación se hará referencia a los dos sujetos (E4 y E3) que expresaron distintas dificultades, que produjeron “desenganches” o interrupciones temporales en sus trayectorias educativas.

Uno de los casos (E4), expresó dificultades para finalizar el nivel secundario, aludiendo a cuestiones vinculadas a presiones familiares, a no tener hábitos de estudio y a una vida cotidiana que no propiciaba el estudio y la adquisición de capitales culturales.

(...) *“Yo vivía en la calle, mis viejos no tenían problema con eso así que me costaba sentar el culo y ponerse a estudiar pero cuando lo hacía no me costaba”. “(...) En la secundaria yo me llevaba materias y así, también había hecho un grupo de amigos que eran más vagos que la mierda” (E4 – Clase baja con trabajos temporarios).*

La persona entrevistada, también expresa problemas de incorporación a la universidad, vinculados a condicionamientos institucionales que obstaculizaron su trayectoria, haciendo referencia, por un lado, a las dificultades que tuvo para finalizar el nivel anterior, y por otro, a la incompatibilidad del capital cultural y al desconocimiento de las reglas de juego para interpretar las estructuras de funcionamiento, organización y los requisitos específicos para poder “ser parte” del campo académico, considerando que “no se llevó bien” con la forma de atención recibida y que tuvo dificultades para establecer vínculos con sus compañeros.

*“No es que mi viejo dijo “pónganse a laburar”, había que estudiar y empecé Educación Física en el 2005, en 48, y duré hasta abril-mayo. Me acuerdo que, con el tiempo me di cuenta, que tenía una presión porque yo ingreso debiendo materias del secundario, en ese momento en abril tenías que entregar todo aprobado y lo que pasaba es que se daba una prórroga hasta agosto pero cuando voy a rendir en febrero una materia que me quedaba (...) y en vez de ponerme a dar los otros finales me bajé del ring (...) ahí dejé de ir a la facultad (...) No conocía nadie, me habían atendido mal, los pibes y mis compañeros de los ejes prácticos, entre mi prejuicio y no me llevé bien, dejé a la mierda en mayo” (E4 – Clase baja con trabajos temporarios).*

En otro pasaje de la entrevista, respecto a la trayectoria académica universitaria, expresa dificultades de ingreso al campo, relacionadas con los conocimientos y habilidades necesarias para leer e interpretar textos académicos, nuevamente las presiones familiares, y a la imposibilidad de establecer alianzas con otros sujetos, o lo que el sujeto llama “amistades o grupo de contención”.

*(...) “Los primeros años sí, para mí fue un cambio tremendo, no entendía, me acuerdo el primer texto, me acuerdo de ese primer año, que termino abandonando, fue un poco la presión familiar en esta clave que te conté de mi vieja pero también fueron todos los elementos: no haber encontrado un grupo de contención, alguna amistad y después académicamente los textos me parecían difícilísimos (...)” (E4 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Por otro lado, ya avanzada su trayectoria universitaria (promediando el tercer año de la carrera de grado), el sujeto expresa un nuevo “desenganche”, esta vez ligado a una situación de crisis con su vida. Reconoce volver a conectarse (engancharse) a partir del vínculo con una persona cercana (su pareja), que posiblemente se encontraba en una posición con mayor legitimidad dentro del campo académico, ya que según el sujeto

entrevistado “tenía hábitos de estudios” compatibles con una estudiante universitaria, y a través del vínculo facilitó su ingreso al campo académico de una forma más efectiva. Otro de los datos significativos que menciona, es el hecho de poder conseguir un lugar propicio para el estudio, con mayor comodidad, lo que pudo representar un espacio adecuado para desarrollar las actividades necesarias para la adquisición de capitales y la constitución del habitus.

*(...) “Y el periodo de los últimos años, yo había un periodo que tuve mi crisis con la carrera, más o menos en el tercer año, tengo crisis con mi vida y entre ello cae en la volteada la carrera, fue la única vez, es en esos momentos donde pones en duda todo y después me voy recomponiendo anímicamente, conecto mucho a partir de una pareja, una novia, ella sí era muy estudiosa y ahí me abre el mundo de la academia”. (...) “Ahí mientras sigo estudiando con esta compañera, después sigo solo, y me acuerdo que habían hecho un quincho en mi casa de los hornos y ese quincho es como mi lugar de estudio, ahí me pude armar mi lugar de estudio que en mi casa no existía eso” (E4 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Respecto a la trayectoria educativa del otro caso (E3), donde se aprecia una serie de interrupciones temporales, se pueden destacar diferentes tipos de obstáculos que posiblemente condicionaron su tránsito por la carrera de grado. Respecto a las condiciones socioeconómicas, la entrevistada aludió a problemas de tipo económico y habitacional, mencionando que tuvo que transitar la carrera viviendo en una pensión, con un presupuesto muy bajo y compartiendo residencia con otras personas, lo que implicó una limitación del tiempo y el espacio para el estudio.

*(...) “Busco una pensión donde estaba mi prima, (...) era una pensión solo de mujeres con todo lo que significaba eso. (...) El papá de mi mejor amiga que estaba trabajando en La Plata y me pasó a buscar, y mi papá cuenta que se juntan en un café con mi vieja y agarran toda la plata que tenían y me dicen bueno te vas este mes, el mes que viene vemos. Así, en ese nivel de precariedad. Y a los 2 o 3 meses me salió la beca, entonces yo con la beca me pagaba la pensión, mi viejo me mandaban lo que era 10 pesos por día, 300 por mes para vivir (...)” (E3 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Respecto a los obstáculos vinculados al conjunto de disposiciones y capacidades para afrontar el ingreso y la integración, cuando se le consultó sobre los hábitos de estudio y las actividades académicas que le gustaban realizar en la etapa referida, expresó

dificultades vinculadas al conocimiento y a las habilidades compatibles con los estudios universitarios.

*“Al principio como la vida universitaria era una cosa muy difícil (...) pero por suerte tuve a una amiga al principio de la carrera, que ella era hija de generación de padres universitarios, papá y mamá enfermeros (...)” (E3 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Menciona la presencia de otra persona, como en el caso anterior (E4), que ocupaba una posición diferente en el campo, ya que contaba con un capital cultural y un habitus heredado eficiente. Expresa que fue gracias a esa mediación, que pudo construir las habilidades necesarias para poder transitar los primeros años de la carrera. En este caso, el vínculo con un sujeto que forma parte del campo, puede propiciar la adquisición del capital cultural y a la construcción el habitus imperante, generando así, mejores condiciones de interpretar las lógicas institucionales y participar activamente.

*(...) “Lo que hacía era ordenarme: “bueno tenemos que salir de acá e ir a comprar el programa de la materia, bueno tenemos que mirar que en la clase se va a dar tal texto, ir a sacarlo y empezarlo a leer”. “Ella me ordenaba lo que implicaba ir a cursar una materia porque yo no tenía ni la más remota idea de donde estaban los textos, como sacarlos, que se hacía de una semana a la otra. Yo solo llegaba y tomaba apuntes, era todo lo que podía hacer hasta que apareció ella” (E3 – Clase baja con trabajos temporarios).*

En el proceso de incorporación al campo académico, en términos de Bracchi (2005), comienza una etapa de conformación del “habitus de estudiante universitario” necesario para poder transitar una carrera. Este proceso, que está fuertemente vinculado a la historia incorporada de los sujetos, requiere de tiempo para la adquisición de capitales culturales específicos y la construcción de las disposiciones que le permitan interpretar las reglas, elaborar estrategias y actuar en el campo de forma efectiva.

*(...) “Y después para los finales, yo al principio metí muchas materias por promoción, yo estudiaba mucho tiempo, estudiaba todo el programa, cosa que estaba muy mal, no sabía hacer el recorte de lo que sí y lo que no, qué leer, qué no, y resumía, subrayaba textos, resumía, hacía cuadros, hacía apuntes, hacía fichas (todavía hago), cosas pegadas en la pared (...)” (E3 – Clase baja con trabajos temporarios).*

El conocimiento y las habilidades para participar de forma legítima, incluye reconocer y llevar a cabo las múltiples actividades que realiza un estudiante universitario: ya sea cursar, tomar apuntes, sacar fotocopias, leer textos académicos de una disciplina

específica, estudiar para un parcial, preparar finales, entre otras. Estas cuestiones que hacen al “oficio del estudiante” se construyen a través de diferentes condicionantes institucionales que actúan como factores que obstaculizan o posibilitan su adquisición. La integración social, como se evidencia en este caso, puede facilitar la integración académica por medio del establecimiento de alianzas que permitan la circulación de conocimientos y habilidades necesarios para la conformación del habitus.

Por otro lado, considerar otros ámbitos formativos tales como las experiencias laborales, actividades sociales, instituciones no formales, entre otras, en las cuales las personas construyen sus biografías permite reconocer otros condicionantes que intervienen en las trayectorias educativas. Estos recorridos, pueden incidir en el tránsito de los estudiantes, por ejemplo en la conformación de su compromiso con la meta de egresar, incentivando a los sujetos a realizar el esfuerzo necesario para llevar a cabo las actividades académicas requeridas para permanecer en una carrera, o bien disminuir la motivación para no continuar (Tinto, 1993).

*(...) “Y un momento que fue clave fue que también en 4to año de la carrera empecé un curso de corte y confección porque estaba saturada no quería saber más nada con la facultad y siempre quise aprender eso, entonces mi novio de ese momento me dice que en la escuela n°46 hacen cursos de corte y confección. Cuando me metí, me cambió la cabeza totalmente (...)”. “(...) Para mí fue revelador y me ordenó mucho el lugar que quería que tuviera la carrera en mi vida (...)”. “(...) En el curso de corte y confección y tener un novio que no fue a la facultad, tener amigas que no fueron a la facultad, me ordenó. Y ahí dije, bueno la carrera es una parte de mi vida, pero nunca va a ser toda mi vida, pero no quiero eso para mí y con ese orden puede empezar a meter finales” (E3 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Continuando con el análisis, sobre la integración social y académica que sugiere Tinto (1993), se observa en último testimonio citado que las comunidades externas al campo académico (familia, pareja, amigas, grupos de formación profesional) podrían ser otro de los factores que condicionan las trayectorias educativas, ya que el sentido de importancia que estas personas otorguen a los estudios, puede generar mayores o menores posibilidades de atravesar las dificultades que se presentan en el tránsito por una carrera. Si los vínculos externos acompañan y dan importancia a la formación, posiblemente puedan habilitar el desarrollo de condiciones que permitan sortear los posibles obstáculos, o por el contrario, si estos grupos se contraponen, podrían influir negativamente, dependiendo del

grado de integración relativa (en términos de costumbres y valores adquiridos) que los sujetos hayan construido con uno u otro grupo. O dicho de otro modo, la presencia de una escasa integración social y académica construida por los sujetos en una carrera, podría habilitar una mayor influencia de los grupos externos.

### **ALGUNOS ELEMENTOS DE LAS TRAYECTORIAS LABORALES**

Como se expresa en el territorio teórico de la tesis, se considera con Godard (1996) y Frassa y Muñiz Terra (2004) que las personas se pueden representar a través de al menos cuatro historias diferentes, constituidas en las experiencias residenciales, familiares, formativas y profesionales. En este sentido, una posible búsqueda de reconocer los cambios en las biografías, en término de rupturas y alternativas que los sujetos construyen en los periodos históricos transitados, en principio debe tener en cuenta la articulación de las sus diferentes historias.

Esta perspectiva de análisis se estructura en tres ejes interrelacionados (estructura de oportunidades, disposiciones y capacidades, y variable de tiempo), representados por la conjugación de tres aspectos: a) objetivos, en términos de las probabilidades de accesos a bienes, servicios o el desempeño de actividades en las que los sujetos se encuentran, b) subjetivos, como conjunto de disposiciones, lógicas que orientan la acción, saberes, habilidades, etc. y c) temporales, como variable que abarca los dos aspectos anteriores y los define en relación con el pasado, presente y futuro (Frassa y Muñiz Terra, 2004, en Briscioli, 2017).

A continuación, se representan algunos elementos de las trayectorias laborales y otras experiencias de participación en actividades académicas, a través de la reconstrucción de los relatos de las personas entrevistadas. Como se expresó con anterioridad, las actividades laborales forman parte de las historias de vida y condicionan las trayectorias de los sujetos.

Respecto a la presencia de actividades laborales en el periodo de formación previo a la incorporación al posgrado, se puede reconocer, más allá de las condiciones socioeconómicas de las familias, que la mayoría comenzó en el nivel superior. Solo un caso comenzó en el nivel secundario.

**Tabla 13: Trayectorias laborales y niveles educativos.**

	<b>Primario</b>	<b>Secundario</b>	<b>Superior</b>
<b>E1</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Trabajó</b>
<b>E2</b>	No trabajó	<b>Trabajó</b>	<b>Trabajó</b>
<b>E3</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Trabajó</b>
<b>E4</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Trabajó</b>
<b>E5</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Trabajó</b>
<b>E6</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Trabajó</b>

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Quien comenzó a trabajar a partir del nivel secundario (E2) expresó haber transitado su infancia y juventud en una familia con escasas condiciones socioeconómicas. En este sentido, el ingreso al campo laboral fue impulsado, de forma temprana y en compañía de un familiar (el padre) con el motivo de cubrir una necesidad económica.

*“Yo haciendo parques de los catorce años, hacía parques a los vecinos, o lo ayudaba a mi papá que también tenía parques, entonces ahí me ganaba para la fotocopia de la secundaria ponerle, o para comprarme algo para la secundaria. Y después de grande, yo ya tenía mis propios lugares, cortaba el pasto, podaba, siempre en Arturo Seguí, esos fueron como mis trabajos (E2 – Clase baja con trabajos temporarios).*

La persona entrevistada expresó que esta actividad era llevada a cabo de forma temporal, sobre todo los fines de semana, y que si bien le permitía acceder a los materiales escolares necesarios (pudo armar su primera biblioteca familiar), condicionaba el tiempo para el estudio, el descanso y la posibilidad de realizar otras actividades extraescolares vinculadas con el ocio y/o los consumos culturales. Aquí, se puede interpretar que las condiciones estructurales, en términos de carencias económicas y de acceso a bienes, incidieron en la participación social y la adquisición de capitales culturales. Si bien, durante toda la escolaridad de nivel secundario, esta persona llevó a cabo actividades laborales, los ingresos económicos no le permitían poder costear la matrícula y las cuotas de la escuela de gestión privada, por lo cual a partir del segundo año y durante los años restantes, tuvo que solicitar una beca en la institución educativa a la que concurrió.

La actividad laboral continuó en el primer año del nivel superior y luego fue reemplazada, en el segundo año, por un empleo en forma permanente como docente en el

colegio de nivel secundario del cual egresó. Este empleo se prolongó durante toda la carrera de grado, complementándose con otras actividades vinculadas a las tareas obligatorias (como por ejemplo el dictado de clases de apoyo) para hacer efectivo el mantenimiento de las diferentes becas que la entrevistada expresó haber solicitado a la universidad.

Respecto al resto de los casos, quienes comenzaron sus trayectorias laborales en el nivel superior, lo hicieron en forma temporal. Dos casos comenzaron a partir del primer año (E4 y E5), solo uno lo mantuvo durante toda la trayectoria (E5), un caso comenzó en el tercer año (E6) y lo mantuvo, y dos casos (E1 y E3) iniciaron su experiencia laboral a partir del último año.

**Tabla 14: Trayectorias laborales durante el periodo de tránsito por el nivel superior.**

	<b>1° Año</b>	<b>2° Año</b>	<b>3° Año</b>	<b>4° Año</b>	<b>5° Año</b>
<b>E1</b>	No trabajó	No trabajó	No trabajó	No trabajó	<b>Temporal</b>
<b>E2</b>	<b>Temporal</b>	<b>Permanente</b>	<b>Permanente</b>	<b>Permanente</b>	<b>Permanente</b>
<b>E3</b>	No trabajó	No trabajó	No trabajó	No trabajó	<b>Temporal</b>
<b>E4</b>	<b>Temporal</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>
<b>E5</b>	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>
<b>E6</b>	No trabajó	No trabajó	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>	<b>Temporal</b>

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

De los tres casos que iniciaron su trayectoria laboral antes de transitar el último año de la carrera de grado, dos lo hicieron en actividades no vinculadas a su formación profesional y solo una lo hizo en actividades que podrían vincularse con un futuro ejercicio de la profesión.

- El caso de (E4), que estudió el Profesorado en Educación Física, comenzó como empleado de un almacén, se desempeñó como mozo de un bar, y ya promediando el cuarto año comenzó a trabajar como instructor de “Pilates”.
- El caso (E6), que estudió el Profesorado en Ciencias de la Educación, comenzó su trayectoria laboral, a partir del tercer año de la carrera, como cuidadora de un bebé y luego continuó como instructora de “ritmos”.

- Por último, el caso de la (E5) que cursó el Profesorado en Educación Física, comenzó su trayectoria laboral, dando continuidad durante toda su formación superior, dando clases de patín y natación.

Los dos casos restantes (E1 y E3), que expresaron haber comenzado su trayectoria laboral en el último año de la carrera de grado, lo hicieron en actividades vinculadas a su formación profesional. Tanto para (E1) que estudió el Profesorado en Ciencias de la Educación como para (E3) que hizo el Profesorado en Filosofía, comenzaron sus experiencias laborales como docentes, en calidad de suplentes, en escuelas de nivel secundario.

Quienes tuvieron experiencias de trabajo temporal durante, el trayecto de los estudios superiores, no expresaron dificultades vinculadas a la incompatibilidad de ambas actividades. En todos los casos, no se encuentran presentes (o al menos no fueron parte de los relatos) problemas que se relacionen a llevar a cabo actividades formativas y laborales en simultáneo.

Por el contrario, en el primer caso presentado (E2), quien comenzó un empleo permanente a partir del segundo año y hasta finalizar la carrera de grado, se pueden identificar distintas dificultades para llevar a cabo las actividades laborales y formativas al mismo tiempo.

*“Con respecto, sí, se me dificultaba trabajar, sí ya en el sistema educativo y trabajar ahí, porque eran otros horarios que tenés que cumplir si o si (...) Yo trabajaba en el colegio Santo Tomás Moro y la verdad que ahí (...) no te justificaban si vos rendías un final, vos tenías que ir como sea, y la verdad que para mí en esta situación me daba miedo perder ese trabajo, lo único que me daba estabilidad” (E2 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Las condiciones estructurales desfavorables, en este caso, condicionaron la trayectoria educativa, en el sentido del esfuerzo diferencial que tuvo que realizar para transitar la carrera de grado y lograr egresar. Las carencias económicas y las dificultades para cubrir las necesidades básicas (tanto de alimentación, transporte, vestimenta, materiales y herramientas para su formación), impulsaron la búsqueda y el ingreso a un trabajo en forma permanente, condicionando el tiempo necesario para el estudio y limitando las posibilidades de participación en otras actividades que favorecen la adquisición de capitales culturales.

*“No tenía muchas herramientas en ese momento, por ejemplo yo para hacer algún trabajo de investigación en la facu, lo que hacía, ¿viste las computadoras que estaban donde estaba la fotocopidora? no sé cómo se decía, el sector de computadoras que era para los que no tenían computadoras, bueno, yo era una de las que no tenía computadora, así que iba a hacer todos los trabajos. (...) No tenía tiempo libre, no había tiempo libre, era estudiar. Es más, yo me prohibía de un montón de otras cuestiones (...)” (E2 – Clase baja con trabajos temporarios).*

Las experiencias laborales, consideradas en esta tesis como ámbitos que pueden ser formativos, son parte constituyente de las trayectorias educativas que los sujetos construyen en sus biografías sociales a través de los diferentes recorridos que realizan. El ingreso al campo laboral y el tránsito por éste, así como sucede en el sistema educativo, está atravesado por diferentes elementos que actúan como condicionantes de la trayectoria. La posición de clase, el habitus y el capital cultural, así como las condiciones institucionales, juegan un papel determinante en la construcción de las experiencias de los sujetos. Como se observa, en algunos casos, el ingreso al campo laboral puede estar impulsado por una necesidad primaria y en otros por necesidades secundarias; puede articularse con actividades formativas o puede ser obstáculo para el normal desarrollo de éstas. En este sentido, el tiempo necesario que requieren los sujetos para la adquisición de capitales culturales y la construcción del habitus, puede verse disminuido cuando deben llevar a cabo actividades educativas y laborales en simultáneo, sobre todo cuando ambas son a tiempo completo.

Por otro lado, así como las actividades laborales pueden limitar el tiempo para el estudio, también pueden potenciar la formación cuando éstas se vinculan al proceso formativo en el que se encuentran. Las necesidades económicas y los capitales sociales pueden intervenir y condicionar la búsqueda y el acceso a un trabajo. En este sentido, quienes se encuentran mejor posicionados en un campo y cuentan con capitales sociales compatibles con sus búsquedas, podrían tener mayores posibilidades de acceder a trabajos que les permitan satisfacer sus necesidades y potenciar su formación.

### **Participación en proyectos de investigación, docencia y extensión**

Otras actividades académicas que podrían condicionar la formación, obstaculizando el tránsito o posibilitando una mayor inserción en el campo, son la participación en proyectos de investigación, de extensión y la adscripción a una cátedra. Estas actividades pueden potenciar la formación dependiendo del tipo de tareas, el acompañamiento de docentes e

investigadores y el vínculo que se establezca con los procesos formativos. En este sentido, si la participación de los estudiantes en algunas de estas actividades, se lleva a cabo en el marco de un plan de acción que contemple tareas específicas y el acompañamiento de los profesionales responsables, podría promover la adquisición de capitales culturales y configuración de habitus, diferente a las experiencias que los sujetos construyen solo como estudiantes de una carrera. Por el contrario, si la participación en los mencionados espacios, no contempla tareas específicas y su correspondiente seguimiento, podría resultar irrelevante o bien generar escollos en el proceso formativo.

**Tabla 15: Participación en actividades de docencia, investigación y extensión**

	3° Año	4° Año	5° Año	Egreso
E1	Proyecto de extensión	X	X	Docente Adscripta
E2	X	Ayudante Alumna	X	X
E3	X	X	X	Proyecto de investigación
E4	Proyecto de extensión	Ayudante Alumno	X	Docente Adscripto
E5	Proyecto de investigación Proyecto de extensión	Proyecto de investigación	Proyecto de investigación	Proyecto de investigación
E6	X	X	Ayudante Alumna	Docente Adscripta

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Si bien la inserción en estos espacios se intensifica a partir del egreso, los sujetos expresaron haber participado, durante el proceso de formación de grado, en alguna de las tres actividades en cuestión. Solo un caso (E5) expresó haber participado de forma continuada, a partir del tercer año de la carrera y luego del egreso, en proyectos de investigación. Dos casos (E2 y E4) tuvieron una experiencia de participación en una cátedra a partir del cuarto año, que luego se discontinuó. Uno de los casos (E6) participó como ayudante en una cátedra, dándole continuidad, en calidad de docente, luego del egreso. Y por último, dos casos (E1 y E3) tuvieron su primera participación en una de estas actividades a partir del egreso. El primero (E1) como docente adscripta y el segundo (E3) como miembro de un proyecto de investigación.

Sobre las actividades de extensión, es necesario reconocer que los registros construidos, a través de las entrevistas, no aportaron la suficiente amplitud para construir las descripciones que se pretendían. Si bien tres de las personas entrevistadas (E1, E4 y E5) tuvieron participación en al menos un proyecto, las apreciaciones efectuadas sobre esta cuestión le otorgaron menor relevancia respecto a la docencia o la investigación. En este

sentido, los sujetos identificaron estas instancias como experiencias gratificantes, sin embargo, asignaron un peso relativamente menor, en términos de instancia formativa, que a las otras actividades académicas antes mencionadas. Cabe preguntarse, si el escaso reconocimiento de la extensión como parte del proceso formativo, se debe a las características de los proyectos en los cuales se inscribieron, las posibilidades de participación efectiva, o a las capacidades de aprovechamiento que tenían los sujetos en esos períodos y contextos.

En algunos casos, reconocieron que sus participaciones en extensión no tenían una aparente vinculación con el proceso de formación por el que transitaban:

*“Participé en un proyecto de extensión, desde el 2009 porque una profesora me invitó y participé muchos años. Pero era un proyecto que no se vinculaba mucho con la facultad, porque era de la Facultad de Medicina. Eran talleres para acompañar a personas con Parkinson, pero no tenía mucha vinculación con la carrera” (E1 - Clase media trabajadora).*

En otros relatos, expresaron que las acciones realizadas en el proyecto de extensión redundaron en actividades, que ya estaban llevando a cabo en las diferentes asignaturas de sus carreras.

*“Y después participé también en un proyecto de extensión con otros compañeros que era en un club, no me acuerdo el nombre, pero tipo por 1 y 71, por ahí. Y ahí hacíamos talleres, era más como una clase. Y uno en una escuela también. Que ahí eran más clases, pero más de la línea de deportes alternativos, pero no sé si es tan así. Pero bueno, buscábamos recreación pero no era el deporte tradicional” (E5- Clase media trabajadora).*

Respecto a las actividades de investigación o de adscripción a una cátedra. Los sujetos (E5 y E6) expresaron que esas experiencias, impulsaron la incorporación en la Maestría, facilitando la elección del tema de tesis e influyendo en el proceso del egreso.

En el caso del sujeto (E5) la participación en un proyecto de investigación, las tareas realizadas y los procesos de acompañamiento por parte de los referentes, propiciaron condiciones favorables para la culminación de la carrera de grado, así como para el posgrado.

*“Ahí hacíamos trabajo de campo para un laburo que yo después tomé para hacer mi tesis de licenciatura. Era un proyecto de investigación sobre las prácticas corporales en la ciudad de La Plata” (E5- Clase media trabajadora).*

Tanto la circulación de capitales culturales, como la participación en las tareas de investigación compartidas en el proyecto, que hacen al “oficio del investigador”, influyeron en la elaboración de la tesina de grado y posteriormente en la tesis de maestría.

*“Juan que fue el director de mi tesis, el de la Maestría también. Que yo me crucé con él en primero, como de las materias troncales de primero. Y de ahí quedamos de alguna manera vinculados. Y bueno del grupo de investigación también. Tengo ahí un espacio de formación. Pero además de formación, de contención” (E5- Clase media trabajadora).*

Respecto al otro caso (E6), la participación en la cátedra se fue construyendo de forma progresiva, al finalizar la ayudantía. Egreso mediante, consiguió la adscripción a la cátedra y luego fue invitada a participar en un centro de estudios y comenzar a realizar tareas de investigación. En el testimonio de este sujeto, se reconoce a la directora del centro, quien luego fue su directora de tesis de maestría, como su referente en la universidad.

*“Nosotros, en ese momento, hicimos la investigación que está vigente en el centro de estudio, mientras yo hago la Maestría, era sobre discursos curriculares en América Latina, una investigación que tenía que ver con armar bien el campo del currículum en distintos países de América Latina. Y yo lo que empiezo a mirar cuáles son las políticas curriculares de la educación secundaria en América Latina y después, bueno me meto más en lo que es la institución en Argentina, pero todo ese marco de análisis lo hago en el equipo de investigación” (E6 - Clase media trabajadora).*

A través de su relato, describe a la cátedra y al centro de estudio como un espacio de formación, de circulación de conocimientos y prácticas que orientaron su trayectoria de posgrado.

*“A mí lo que me brindó ese proceso de investigación, fue la noción de políticas curriculares como discurso, y todo lo que es teoría poscrítica lo aprendí en el centro de estudio.(...) yo creo que si no hubiera sido por el centro de estudios, no hubiera incorporado esa perspectiva al trabajo” (E6 - Clase media trabajadora).*

Aquí los espacios de participación sistemática en actividades de investigación orientaron las acciones necesarias para transitar el posgrado y le permitieron construir herramientas teórico/metodológicas para solucionar los problemas suscitados en el proceso de construirse como magister.

Otras experiencias relevadas, sobre estas actividades académicas, permiten considerar que existen distintos tipos de participación en las tareas de investigación o grados de intensidad en los procesos formativos asociados, que impactan en las trayectorias de forma diferenciada. Así como se considera al capital cultural y el habitus como elementos centrales para la participación en un campo, también se tienen en cuenta las acciones institucionales de inclusión que llevan a cabo las personas que participan de forma efectiva.

*“Sí, te diría que entre el grado y la maestría, lo único que hay de investigación es postularme a la beca. (...) En los proyectos que participé, poco. Pero fue por una dinámica propia de ese proyecto porque conocer otros grupos de investigación, otros tipos de trabajo me da la pauta de que podés aprender, podría haber aprendido y producido más” (E4 - Clase media trabajadora).*

Dicho de otro modo, la inserción en estas actividades académicas no implica “per se” que los sujetos consigan construir los conocimientos, habilidades y disposiciones inherentes a esas actividades. Como se observa en los casos anteriores, son los agentes del campo quienes incluyen y facilitan el ingreso a través de promover la circulación de conocimientos, la transmisión del habitus y las formas de participación de los estudiantes.

También se puede reconocer en los sujetos de la investigación, prácticas de participación diferenciales, que no se terminan de consolidar en experiencias de formación compatibles con el habitus y el capital imperante en el campo de la investigación en educación.

*“A mí me encantó cursar esa materia, y cuando decidí ser adscripta es porque me había gustado afianzar más algunos contenidos, respecto al encuadre metodológico, a cómo investigar, a las preguntas de investigación, más a lo conceptual. El oficio de investigar o la práctica de investigación, no lo hacía” (E1 - Clase media trabajadora).*

En este caso, se evidencia la búsqueda de profundizar en el conocimiento construido durante la cursada. El foco está puesto, en mayor medida, en comprender los conocimientos producidos por la academia, y no así en la construcción de disposiciones que permitan al agente producirlo. En otras palabras, el propósito de ingresar a la cátedra está más vinculado con lograr una mayor comprensión de los saberes construidos, que en los procesos, habilidades y conocimientos necesarios para poder construirlo.

En el mismo caso, también se encuentra una experiencia de participación en un proyecto de investigación. Ante la pregunta sobre las actividades que realizó en dicho proyecto y su experiencia construida en el proceso, el sujeto expresó que sus tareas se vincularon a la participación de discusiones y el envío de encuestas. Comentó que no tuvo injerencia en la construcción del instrumento de relevamiento sino, solamente en algunas discusiones sobre la revisión del mismo. Sobre lo aprendido de esa experiencia la persona entrevistada evocó a las lecturas, al trabajo colaborativo, a la discusión sobre cómo se construyen las preguntas y cómo teorizar un proceso de investigación.

*“Ahí fue que comienzo mis primeras experiencias de participar en congresos, de presentar ponencias, que hasta ese momento era todo muy lejano. El escribir en congresos, aún hoy, me cuesta, no tengo mucha práctica. Me encanta escribir, leer y estudiar pero con otros tiempos” (E1 - Clase media trabajadora).*

La mayoría de los casos relevados, que aún hoy no han finalizado la Maestría, ya sea porque no terminaron de cursar o aún presentaron la tesis, describen a las tareas de investigación y a las prácticas de un investigador, asociándolas a la teoría sobre metodología de investigación. Ante la pregunta sobre qué tareas de investigación realizaron, estos sujetos identificaron actividades vinculadas a la divulgación (escritura y presentación de ponencias), o bien a otras que no distan de ser las mismas que hacían como estudiantes de una carrera de grado: leer, compartir lecturas, discutir ideas, escribir, etc. En este sentido, no se encuentran respuestas que vinculen sus intervenciones con actividades que hacen al oficio de la investigación y lo distinguen de otros, como por ejemplo: el trabajo de campo, la construcción y análisis de datos, la producción de conocimientos, entre otras.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

Para cerrar este capítulo, que pretendió describir el proceso de incorporación a un posgrado, por medio de caracterizar quiénes son y cómo llegan los estudiantes a la Maestría, se destaca una heterogeneidad de las trayectorias de vida, construidas a partir de posiciones desiguales y a través de diferentes recorridos, como experiencias educativas, laborales, actividades sociales, etc. También se describen una serie de condicionamientos que intervinieron en el paso por instituciones formales e informales.

Sobre el capital cultural y habitus heredado, se destaca que la totalidad de los sujetos entrevistados fueron primera generación egresada de una carrera universitaria, por

lo que la ausencia, en el entorno familiar, de títulos educativos que evidencien un capital cultural en estado institucionalizado y eficiente para el campo académico, podría llevar a implicar, al menos en este aspecto, limitadas posibilidades de herencia y transmisión del capital cultural y el habitus compatible con el campo académico.

Respecto a la posición social y las condiciones socioeconómicas en las que transitaban sus infancias, la mitad de las personas entrevistadas expresó que provenían de familias de clase media y la otra mitad, de clase baja. Este dato, permitió reconocer a través de sus relatos, experiencias diferenciales de adquisición de capital cultural y conformación de habitus. Aquellos sujetos que no reconocieron dificultades económicas, expresaron recorridos y prácticas diferentes de quienes la situación económica de sus familias, en el periodo de sus infancias, fue apremiante.

Se identificó también que los sujetos entrevistados tuvieron diferentes experiencias de socialización en el tránsito por la infancia, que posiblemente actuaron como condiciones y condicionantes. Para aportar elementos que permitieran reconstruir la posición social de las personas entrevistadas en el contexto de la infancia, además del nivel socioeconómico, se caracterizaron algunos aspectos de las prácticas cotidianas familiares, como también los gustos, costumbres, consumos, discursos, entre otras cuestiones que pudiesen facilitar el reconocimiento del campo, definiendo lo que está en juego y los intereses específicos del mismo.

El tránsito por el sistema educativo que tuvieron los sujetos de la investigación, se puede representar como recorridos, en los que la mayoría de los casos tuvieron cambios de institución, ya sea porque los sujetos y sus familias eligieron otras escuelas, o bien porque la escuela a la que asistían no contaba con todos los niveles de formación o modalidad deseada. Si bien la mayoría de los sujetos presentan una trayectoria lineal (en términos teóricos), se destacan que dos personas, que consideraron pertenecer a una “clase social baja”, tuvieron algunas dificultades en los momentos de pasaje de nivel, sobre todo en la articulación con el nivel secundario y el nivel superior universitario. En algunos casos, las dificultades se vincularon a problemas de incompatibilidad del capital cultural adquirido y el habitus construido en un nivel, y del que se requiere para transitar en el otro.

Respecto a las trayectorias laborales, se reconoce que la mayoría comenzó a trabajar luego de comenzar el nivel superior universitario, a excepción de una persona que transitó su infancia y juventud en una familia con bajas condiciones socioeconómicas, lo

que motivó el inicio de sus actividades laborales en los primeros años del nivel secundario, con la intención de cubrir la necesidad económica familiar.

Sobre la participación en proyectos de investigación, extensión y de adscripción a cátedras de una carrera de grado, se observó que no es una condición suficiente para que los sujetos consigan construir los conocimientos, habilidades y disposiciones inherentes a las actividades de investigación. Se consideró que la posibilidad de potenciar la formación de los sujetos, se encuentra vinculada al tipo de tareas, el acompañamiento de docentes e investigadores y a la relación que se establezca con los procesos formativos.

## **CAPÍTULO 5 - INTEGRACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA**

En el presente capítulo se describen algunos aspectos de los procesos de integración social y académica que los sujetos entrevistados expresaron haber transitado a partir de su ingreso en la Maestría.

Se planteó en el segundo capítulo, a través de Tinto (1987) y Sánchez Dromundo (2006), que la integración social y académica entre los estudiantes y con la institución educativa, podrían ser elementos que permiten analizar el egreso y la interrupción de las trayectorias en un posgrado. En este sentido, se consideró que una insuficiente integración social, en términos de procesos de socialización e interacción entre los estudiantes y los agentes de una comunidad educativa, podría llevar a la marginación de los sujetos y a una posible interrupción de sus trayectorias. Por otro lado, se planteó que una integración académica incompatible con los procesos formativos e intelectuales que permiten adecuarse al nivel, podría constituirse en un obstáculo para cumplir con los requisitos mínimos de una carrera, generando la posibilidad de que los estudiantes se sientan excluidos. Con esto, se sostiene que el desequilibrio en alguno de estos dos procesos, puede ser motivo potencial de exclusión o interrupción de la trayectoria educativa de un estudiante de la Maestría en Educación.

### **Intenciones de ingreso a la Maestría en Educación – Descripción de Metas**

Considerando que las características de los sujetos, y los grupos a los que los estudiantes se incorporan, son diversos, se puede asumir que existen configuraciones de diferentes niveles de integración y formación en una carrera. En este sentido, los tipos de intercambios, propósitos y expectativas que tengan los estudiantes y los grupos, con respecto a la Maestría en Educación y el posible egreso, podrían condicionar la integración al posgrado.

Es necesario destacar que la siguiente descripción es una reconstrucción de los sentidos atribuidos a las experiencias, producto del dialogo con los sujetos de la investigación. Con esto, se reconoce que es posible que los recuerdos que los sujetos expresan, y su posterior reinterpretación que se presenta en la tesis, no reflejen las situaciones de la misma forma en las cuales ocurrieron. Si bien, las entrevistas de esta investigación se desarrollaron en una clave temporal, con la intención de abordar las historias de vida según se fueron sucediendo, también se realizaron preguntas que pretendieron volver, y en algunos casos adelantar diferentes momentos para facilitar la

reconstrucción de los recuerdos. Se considera que la descripción que aquí se realiza, en todo caso, solo podría reflejar algunos elementos, que por su significación, tienen presencia en la memoria de los sujetos, aun habiendo transcurrido cinco años desde el ingreso al posgrado.

Para comenzar con el análisis, a continuación se describen los motivos expresados en los relatos, por los cuales los sujetos se inscribieron en la Maestría en Educación.

Sobre el total de los sujetos entrevistados, se observan distintos tipos de respuestas acerca de la elección de inscripción al posgrado en cuestión. Estas reconstrucciones sobre la intención de comenzar la carrera de posgrado, en principio, se pueden representar en aquellas metas que se asocian a la búsqueda de profundizar los conocimientos construidos en la carrera de grado, presente en los dos sujetos que egresaron del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

*“Tenía ganas de hacer algo que me estructurará, de seguir aprendiendo y conociendo (...) Seguir profundizando en educación. Ganas de seguir estudiando, profundizar en ciertas temáticas” (E1 - estudiante).*

*“Esperaba ampliar mi formación de grado. Nosotros en Ciencias de la Educación tenemos una formación muy amplia con respecto a lo que es el campo educativo y las áreas de incumbencia, entonces me interesaba la Maestría para poder ampliar quizás aquellos contenidos que vi en mi formación de grado, ver en que podía profundizar, o en que me podía enriquecer de mi trayectoria formativa de grado” (E2 – estudiante).*

También se encuentran aquellas intenciones de aproximarse al campo educativo, ya sea por interés personal o para complementar otras actividades que los sujetos realizaban en ese momento, en dos personas que egresaron de los profesorados en Educación Física y Filosofía, de la misma unidad académica que los casos anteriores.

*“Cuando terminé la carrera me di cuenta, que bueno, que investigar cómo se dice investigar en filosofía era algo que no quería hacer nunca y creo que sigo igual, pero me tenía muchas preguntas sobre cuestiones educativas. (...) No sé si tenía expectativas específicas, esperaba poder indagar más en las cosas que me interesaban que la filosofía no me daba, que era toda la cuestión educativa” (E3 – estudiante).*

*(...) “Yo soy de Educación Física, pero me fui interesando mucho por los temas del campo educativo por decirlo de alguna manera. Cuando me meto de lleno en la militancia,*

*eso se va articulando con la política pública, educación y me fue interesando ese mundo y por eso me voy a la Maestría en Educación” (E4 – estudiante).*

Se puede interpretar que en estos cuatro testimonios, se encuentra presente el interés por los temas vinculados a la Educación desde una posición en el campo, de consumidor del contenido académico (en el sentido expresado en el territorio teórico de esta tesis). En este sentido, la intención de profundizar, ampliar, indagar o responder preguntas, evocada en los relatos, encuentra a la Maestría en Educación como fuente distribuidora del conocimiento.

Por otro lado, también se encuentran las intenciones que se centran en el desarrollo de la carrera académica. Si bien se hace presente el interés por el campo de la Educación, además aparece un elemento relevante que es la referencia al trabajo de investigación y la producción de la tesis. Con esto se puede suponer, y a diferencia de los casos anteriores, que la intención de ingreso al posgrado también se vincula a la posibilidad de constituirse como productores del conocimiento académico<sup>9</sup>.

*(...) “Y fui a la Maestría porque tenía ganas de volver a la “facu”. Y fui a hacer eso, pero no tenía idea qué tesis, qué nada. Y digo bueno, cuando empecé a pensar, bueno qué quiero hacer, qué trabajo de campo (...) Yo cuando me vine acá, hacía un año y medio, dos, venía con un ritmo de vínculo con la academia que de repente la corté. Entonces fue como “necesito algo”. (...) Yo me acuerdo que cuando cursé todo lo que tenía que ver con la Educación (...) a mí me re gustó. O sea, había algo ahí que me atraía más de lo macro de la educación, no sólo de la cuestión disciplinar de la Educación Física (...)”. (E5- Egresada)*

*“Y yo en ese momento lo que sabía del posgrado, por personas que ya habían hecho la Maestría, es que es un antes y un después en la carrera académica, como que después de hacer una Maestría ves cosas que antes no llegaba a ver, la formación de grado no te lo llega a dar. Un poco por el plan de estudios, un poco por el propio recorrido más allá de la edad que tengas, digo. En toda la carrera de grado, hay cosas que no las llegas a ver (...) pero bueno, así elegí y me gustó también porque era en educación y yo podía darle como el perfil que a mí me interesaba con la tesina”. (E6 – Egresada).*

---

<sup>9</sup> En sintonía con este análisis, el trabajo de Mario Díaz (1995) se constituye en una pieza fundamental, en la que a través de (Bourdieu, 1971), (Foucault, 1970) y (Berstein, 1990) aporta mayor complejidad al planteo, enfocando la mirada en el vínculo de oposición entre el campo intelectual de la educación (lógica social de producción del discurso) y el campo pedagógico (lógica social de reproducción del discurso).

En estos dos casos, si bien la profundización del conocimiento en temáticas sobre educación está presente, pareciera también que se expresa la intención de construir la trayectoria académica desde una posición diferente a los casos anteriores. Cabe aclarar, como se describió en el capítulo anterior, que estas dos personas además de participar en proyectos de investigación y estar en contacto con investigadores, tuvieron experiencias de producción académica en la elaboración de una tesina de grado en sus respectivas carreras (Lic. en Ciencias de la Educación y Lic. en Educación Física), lo que podría suponer una cierta aproximación con actividades vinculadas al ámbito de la producción de conocimiento. Con esto, se supone que la elección y decisión de inscribirse a la Maestría en Educación podría haber estado informada de manera diferente a los casos anteriores, que solo expresaron la búsqueda de profundización del conocimiento. También se puede considerar que en la expresión de las metas de estos sujetos, pudo operar una configuración diferencial del “sentido del juego”, que probablemente, es posible por el contacto prolongado y efectivo que tuvieron con los sujetos del campo, en la formación de grado y otras actividades académicas. Estas disposiciones adquiridas de forma involuntaria, operan en las elecciones de los sujetos, y si bien se presentan como “naturales” (porque están incorporadas a los cuerpos), son fruto de las experiencias acumuladas lo que los impulsa a llevar a cabo actos de conocimiento práctico compatibles con los propósitos del posgrado al que pretenden ingresar (Bourdieu, 1999).

Así como se planteó, en el territorio teórico, que la definición de la meta y las expectativas que tienen los sujetos respecto de una carrera de posgrado, pueden constituirse como elementos que faciliten u obstaculicen la integración social y académica, se considera que puede haber diferencias entre los estudiantes que ubicaron sus expectativas en la profundización de sus conocimientos y los que, por otro lado, expresaron la búsqueda del desarrollo de su carrera académica.

De un modo explícito y accesible, a través de su plan de estudio, la propuesta de la Maestría en Educación se dirige a quienes buscan profundizar su formación teórica y metodológica a través de una práctica de investigación que concluya en un trabajo de tesis. Sin embargo, llama la atención que en la mayoría de los relatos, a excepción de los últimos dos, no se encuentra presente, con claridad, el propósito de formarse a través de una práctica de investigación. Es posible interpretar que tal vez algunos sujetos entrevistados, se inscribieron en una carrera de posgrado académico, con expectativas similares a las que

tuvieron con las carreras de grado, donde no se contempla la producción de un trabajo de investigación como requisito de egreso.

Así como se planteó con Gutiérrez (2005), que el campo académico, conformado alrededor de un capital específico, se configura a través de la ocupación de diferentes posiciones, en donde participan (con mayor o menor legitimidad) productores, consumidores, intermediarios e instancias de legitimación; se puede interpretar que las metas que tienen los sujetos respecto a la incorporación a un posgrado podrían aportar elementos para analizar las posibilidades efectivas de participación en el juego, de acuerdo a las posiciones que ocupan. En otras palabras, se considera que las aspiraciones que los sujetos tienen respecto a la incorporación a la Maestría, de la posición que ocupan y de las que pretenden ocupar, están condicionadas por el habitus y los capitales (sobre todo el capital cultural) de los que disponen. Con esto, es posible reconocer diferencias entre los sujetos que se representan en la posición de consumidores (o reproductores) en el sentido planteado por Mario Díaz (1995) y los que visualizan como posible, la participación en el campo desde una posición de productor.

Como se planteó en el territorio teórico, a través de Tinto (1987), las intenciones que los estudiantes tienen respecto al estudio, es un factor que condiciona las posibilidades de egreso. Respecto de las metas, se considera que ingresar a un posgrado reconociendo el objetivo del mismo y con el propósito de egreso, puede facilitar la estructuración de las disposiciones en función de lograrlo. Por otro lado, también se planteó que las metas que no están definidas por completo en el ingreso, se pueden conformar en el tránsito por la carrera, aunque esto podría llegar a implicar momentos de mayor y menor esfuerzo tendientes al egreso, generando posibles desenganches o trayectorias discontinuadas. Por último, las metas que no contienen el propósito de finalizar, ya que las motivaciones pueden estar vinculadas a otras cuestiones (como la búsqueda de actualización de conocimientos, de conocer e integrarse a un grupo, entre otras) podrían implicar escasas acciones tendientes al egreso.

A través de una serie de documentos elaborados por la Maestría, por medio de una encuesta aplicada en el periodo de inscripción, sobre el perfil de los estudiantes, se pueden reconocer otros ejemplos en los que se expresan los diferentes tipo de propósitos que los sujetos pueden tener respecto al posgrado. Estos datos corresponden a la cohorte 2016-2017 y representan la totalidad de respuestas enviadas sobre el ítem, no obligatorio: "Otras expectativas sobre la carrera".

- **Sujeto 1** (Prof. Ed. Física): Poder incorporar nuevos conocimientos para articularlos con las distintas realidades en la docencia.

- **Sujeto 2** (Diseñador Industrial): Articular los conocimientos de mi pre-grado con herramientas educativas.

- **Sujeto 3** (Prof. En Comunicación Social): Generar debate con pares sobre la educación formal y alternativa, actual y futura.

- **Sujeto 4** (Lic. En Ciencias de la Educación): Apropiarse de nuevas herramientas para mejorar la práctica profesional en formación docente.

- **Sujeto 5** (Lic. en Tecnología): Conocer otras miradas y horizontes sobre la Educación en América latina.

- **Sujeto 6** (Prof. En Tecnología – superior no universitario): Investigar y publicar experiencias educativas.

- **Sujeto 7** (Lic. En Ciencias de la Educación): Formación en investigación.

Se puede suponer que las diferencias entre las metas que se vinculan a egresar, las no definidas y las que no contienen el propósito de egreso, podrían implicar distintos grados de esfuerzo en las acciones tendiente a la finalización de la carrera, ya que no es lo mismo ingresar a un posgrado contando con experiencia previa en la producción de conocimiento, siendo consiente de los propósitos del mismo y con la meta de egresar, que por el contrario, ingresar sin experiencia y con un propósito incompatible a los objetivos del plan de estudio.

Por otro lado, se planteó que una temprana definición de la meta de egresar puede mejorar las condiciones en las cuales se transita y finaliza un posgrado, y que en los casos de las metas no definidas, éstas pueden transformarse a través de sus trayectorias en una carrera, por medio de la construcción de la experiencia de los estudiantes, en contacto con los diferentes agentes de la institución. La influencia de los grupos de pares, el vínculo con los docentes en la cursada de seminarios, los requerimientos de credenciales laborales, entre otras cuestiones, también pueden intervenir en la modificación de las metas que los sujetos tienen en el ingreso, dando lugar a la construcción de otro tipo de estudiante.

## **Construcción de vínculos entre pares y con los diferentes agentes de la carrera**

Se expresó en el territorio teórico, que la integración social y académica alude al proceso por el cual los sujetos establecen lazos y relaciones con el conocimiento, con sus compañeros de carrera y con los diferentes agentes del posgrado. A su vez, se consideró con Arredondo et al (2000), que la formación y el egreso se encuentran condicionados por la frecuencia e intensidad de estos intercambios que los estudiantes construyen en el entramado de relaciones y vínculos. Por ello, es que en esta investigación, se entiende que los mencionados vínculos pueden contribuir a la transformación de un estudiante en el sujeto específico “Magister en Educación”, ya que, siguiendo a Piña (2004) en Sánchez Dromundo (2006) este proceso podría favorecer (a través de intercambios intelectuales, sociales y afectivos) a la conformación del habitus y la adquisición del capital cultural (como se observó en el capítulo anterior) necesario para conseguir egresar. En este sentido, como se planteó en el segundo capítulo de esta investigación, cuando en las experiencias de integración prima el intercambio académico y se comparte la intención de egresar, se pueden configurar mayores condiciones de integración, respecto a otras experiencias donde el intercambio intelectual y el egreso no se constituyen como el interés principal. Otro elemento a considerar son los vínculos que los estudiantes establecen con las comunidades externas a la institución (pareja, familia, ámbito laboral, amistades, etc.) ya que pueden adquirir cierta relevancia en el sentido de que las expectativas respecto al estudio en un posgrado y el acompañamiento que estos grupos brinden a los estudiantes, pueden constituirse en un factor que condicione la integración a una carrera (Sánchez Dromundo, 2006).

### **ASPECTOS SOBRE LA INTEGRACIÓN SOCIAL EN EL POSGRADO**

Respecto a la integración social y los vínculos que establecieron en el grupo de estudiantes de la cohorte 2016-2017, la totalidad de los sujetos entrevistados coincidió en haber transitado una grata experiencia.

*(...) “Los compañeros y compañeras que hice ahí muy piolas, hice grupo al toque y estaba bueno hacer trabajos, encontrarnos y discutir (...) Teníamos un grupo más chico, teníamos un grupo de WhatsApp que intercambiábamos, charlábamos, tomábamos mates los viernes y los sábados, se generaba una comunidad. También, hicimos como encuentros, nos juntábamos a almorzar los días que cursábamos. Hicimos como una especie de egresados, de fin de cursada (...) Recuerdo que se respiraba buena onda, y*

*después con el grupo más chiquito a discutir, pero también era afectivo. No recuerdo que haya habido grandes espacios de discusión. Por ahí un intercambio y demás, pero no recuerdo un espacio de discusión más en profundidad” (E1 – estudiante).*

*“Fue re linda. Mismo con compañeros, compañeras. De hecho tengo, no sé si una amistad porque es mucho, pero tengo contacto con varios compañeros y compañeras de la cursada. No, re bien, para mí fue una bocanada de aire fresco que me hizo re bien” (E5 - egresada).*

Se destaca la facilidad con la cual establecieron relaciones con sus compañeros de cursada y conformaron grupos para compartir diferentes actividades de índole social y académica, aunque en los relatos de estas experiencias se valora, por sobre otras cuestiones, la importancia que tuvieron en el proceso de formación las reuniones de esparcimiento, los intercambios sociales y, por sobre todo, los vínculos afectivos.

*“Estuvo re bueno, mi grupo de la Maestría fue como “esto era todo lo que yo quería”, porque la gente de filo no es así, éramos un montón en el aula llena del edificio “C” y gente muy diversa, me gustaba mucho la diversidad” (E3 - estudiante).*

*“El primer año también estuvo bueno porque teníamos un grupo muy bueno (...) eso fue bárbaro, para mí siempre esa dimensión es importante. Y te hace más ameno la estadía, el tránsito, poder acompañarte, compartir si lo estás entendiendo o no, si te gustó o no, algún concepto, si estoy perdido o no estoy perdido, eso creo que genera también, entusiasmo al otro. Esa parte me parece que en mí siempre fue importante. Y las clases, en la medida que esa grupalidad estaba, eran también más interesantes” (E4 - estudiante).*

En los relatos se puede identificar la diferenciación de dos tipos de grupos: aquel que está conformado por la totalidad de estudiantes del curso, y por otro lado el grupo de estudio que se referencia como “más pequeño” (de dos o tres estudiantes) donde se comparten vínculos más estrechos de tipo afectivo y académico. En todos los casos, los sujetos coinciden en que los grupos contribuyen a sobrellevar la carga que conlleva el esfuerzo que implica cursar los seminarios.

*“Para mí era un plus ir a cursar, era encontrarme, era construir. Había unos pibes de filo, de otros lugares, había uno de formación muy religiosa con el que discutía mucho y siempre charlabamos. Era bueno, me voy a encontrar con los chicos” (E3- estudiante).*

*(...) “Después armábamos grupos porque bueno pasaba mucho tiempo ahí adentro, y el almuerzo, y el recreo, entonces nos hicimos muy buenos compañeros en el grupo. Y*

*eso, ahora que estoy cursando el doctorado virtual, no me pasa. O sea, me disperso, a veces no puedo concentrarme, no puedo seguir al profesor, no conozco a nadie del grupo (...)*” (E6 – egresada).

Los sujetos expresaron haber conformado rápidamente un grupo de estudio en el que compartieron diferentes actividades de tipo social y académicas. También, la mayoría de las personas entrevistadas destacaron la heterogeneidad del grupo en relación a la configuración etaria, la localización geográfica, la profesión de base, los intereses, entre otras, y valoraron esta condición como positiva.

*“La verdad que muy bueno, hay una heterogeneidad en la corte 2016, de compañeres en general, muy diverso que venían de diferentes zonas y además tenían diferentes profesiones. Mi grupo de estudio era con dos compañeras, una era profe de Ciencias Políticas, y era secretaria en un instituto privado, y después una enfermera profesional de capital. (...) Eran vínculos intelectuales y también vínculos afectivos, o sociales ponele, porque cuando salíamos de las cursadas siempre había una invitación”* (E2 - estudiante).

*“Aparte el grupo era muy heterogéneo porque creo que éramos las menos las de Ciencias de la Educación. O sea, había de inglés, de Educación Física, de Antropología, de arte, de Filosofía. Muy heterogéneo. Y bueno, fue un grupo así, bien heterogéneo pero de mucho compañerismo”* (E6- egresada).

En varios de los relatos se refleja la importancia atribuida al “grupo” como factor que facilita el tránsito por el posgrado. Por otro lado, se contrasta con las dificultades producidas por la falta de acompañamiento, en instancias de cursada de seminarios electivos, o bien con la sensación de “soledad” que opera en el proceso de elaboración de la tesis.

*“Y lo optativo, también lo que lo hizo medio denso era eso, que en los obligatorios era más el grupo. Entonces era más bueno, habíamos hecho un grupo... Después viste, te empezás a quedar un poco más sola y entonces ahí a una le cuesta más porque no es lo mismo”* (E5 – egresada).

### **Vínculos con otros agentes del posgrado**

Sobre los vínculos que establecieron con los diferentes agentes del posgrado (dirección, coordinación, secretarías, tutora académica y profesores), si bien la mayoría de los sujetos entrevistados expresaron no recordar con detalle los intercambios con las

personas que integraban la gestión de la carrera, coinciden (aunque con algunos matices) en haber tenido una buena experiencia con respecto a la conducción.

*“Los intercambios más fueron al inicio, por la inscripción, después durante la cursada si necesitabas certificado de evaluación o si te pedías licencia, no más que eso” (E6 – egresada).*

*“Tampoco tenía muchos intercambios, porque no necesitaba administrativamente cosas. No recuerdo mucho” (E1 – estudiante).*

Aquí los sujetos expresaron no tener demasiados vínculos, más allá de momentos puntuales como la inscripción, el comienzo del primer seminario de la cohorte, la solicitud de certificados, etc. Cabe destacar que los dos sujetos que egresaron, expresaron otros elementos vinculados al proceso de presentación de tesis y las gestiones correspondientes a la graduación.

*“Mi experiencia fue buena siempre. Desde el inicio hasta bueno, todo el momento de la defensa, o sea, de la entrega, de los dictámenes, qué sé yo. Siempre hubo soluciones a lo que se iba presentando, en ese sentido no tengo ninguna crítica. Después cómo se van sucediendo las directoras, y cuestiones más de la gestión, no tengo ni idea, la verdad que no conozco” (E6 – egresada).*

También, estos dos sujetos (quienes egresaron) comparten impresiones sobre diferentes instancias o acontecimientos institucionales, como por ejemplo el discurso de apertura a la cohorte a la cual pertenecen, que destacan como significativos al considerarlos eventos que marcaron sus trayectorias.

*“El primer día que llegué (...) y “Marcela” que era la directora, primero vino ella a hablar, y nos dijo algo que fue importante que fue algo así como; “esta maestría es una maestría posible, cualquiera de los que está acá la va a poder empezar y terminar”. Entonces su discurso, al menos a mí me llegó así como que cualquiera de nosotros puede llegar (...) y ella dijo “no hace falta tener una beca de CONICET para estar acá. Es una maestría posible para gente que labura” (E6 – egresada).*

Una posible mirada sobre lo expresado respecto al discurso, que tuvo lugar en el proceso de incorporación a la carrera, podría considerarla como una instancia de compatibilización entre las expectativas que tenían los sujetos, en el proceso de ingreso, y los propósitos expresados por la conducción de la carrera. Que este evento sea recordado y expresado sólo por quienes egresaron de la Maestría, invita a reflexionar sobre el lenguaje

y las posibilidades, de acuerdo al capital cultural y las capacidades lingüísticas que tienen los sujetos, para apropiarse de los significados.

*“Pero sí, me quedó claro del primer día que fuimos a cursar. En ese momento “Marcela”, no me acuerdo el apellido. Entró ella y nos habló, no me voy a olvidar más porque nos dijo “todos ustedes son capaces de terminar esta carrera, esto no es una carrera para que terminen eruditos”. Nos bajó a tierra y nos puso un montón de energía en eso. Me quedó re presente esa conversación o esa bienvenida que nos dio incentivándonos a que la terminemos y que no era algo que no podíamos hacer y bajándole un poco a eso que uno entra a la Maestría y todo ese peso” (E5 – egresada).*

Se puede considerar aquí, que quienes comparten el habitus y el capital cultural del campo académico en cuestión, tienen mayores posibilidades de participación, ya que a través del lenguaje comparten las significaciones, ideas y conceptos que favorecen la integración académica (Sánchez Dromundo, 2007). Dicho de otro modo, el discurso efectuado por un agente del campo académico, puede generar impacto de formas diversas, según las disposiciones a través de las cuales los sujetos interpretan y actúan en la vida social. De acuerdo a los propósitos y expectativas que tengan los estudiantes que se incorporan a la carrera, el discurso de bienvenida, que realiza la representante de la misma, puede ser interpretado de forma diferencial según el grado de participación que se tenga en el campo.

Por otro lado, la mayoría de los sujetos entrevistados reconocieron que en el transcurso de la carrera hubo un cambio de gestión, aunque sin poder identificar de manera precisa a las personas que la integraron en cada etapa.

*“Hubo distintos momentos, hubo momentos donde se notaba que se estaba más presente, que había mayor seguimiento, horarios de atención, agilidad en las respuestas de los correos por ejemplo y hubo momentos donde uno lo veía más y otros donde lo veía poco. Me acuerdo que en los primeros años, algunos compañeros mostraban quejas respecto a los horarios de atención y me parece que últimamente se están ocupando más o han ido repensando estrategias para el egreso, me parece que falta más estrategias y seguir repensando las trayectorias, en este caso de la maestría y el egreso, a ver que vuelta de tuerca se le puede dar. Creo que en general y en particular hay que ajustar” (E4 – estudiante).*

*“Recuerdo que nos daban el certificado que parece algo menor pero no era algo menor para el presente, para el trabajo. Si hubo cambio de dirección, ahora se me mezclan*

*pero cuando yo entré era una directora. Y después hubo un cambio. Después no sé si hubo uno más pero ya ahí el último me perdí pero bueno. Más allá de eso, con las administrativas que siempre estaban ahí para certificado, para el presente o una nota de tal cosa, o el trabajo que no se te sube, bueno. Esas cosas como que siempre re predispuestas en eso” (E5 – egresada).*

En cuanto a la gestión administrativa, si bien la mayoría de los sujetos expresaron no haber tenido inconvenientes, algunos reconocieron cierta incomodidad respecto a la forma de comunicar los plazos de pago y el procedimiento para hacer efectivo el depósito. En el testimonio que se presenta a continuación, se aludió a la dificultad personal para gestionar el tiempo dedicado a las diferentes actividades (cursar, trabajar, estudiar, escribir trabajos para los seminarios) que el sujeto realizaba.

*“No tenía muchos intercambios. Había (una persona) que tenía que cobrar las cuotas y te amenazaba todos los meses, era como bueno pará, era un vínculo raro, ¡señor cálmese! Además había que pagar tipo en un pago fácil, era difícil de hallar la forma de pago y yo que trabajaba en 52 escuelas por segundo y tenía que acordarme de ir a imprimir eso, pagarlo, por ahí se me pasaba y era como bueno ¡pará cálmate! y no era mucha plata era como decirte hoy 3500 pesos por mes, era bueno los tengo ya te voy a pagar podés hablarme mejor y no mandar un email donde me amenaces” (E3 – estudiante).*

Aquí se pretende expresar, que el procedimiento de pago que implementaba la carrera no contemplaba las dificultades que podían llegar a tener los estudiantes que trabajaban en una jornada laboral con una extensa carga horaria.

Siguiendo a Bracchi (2005), este ejemplo, invita a reflexionar sobre la forma en que las estructuras de funcionamiento de una institución; su organización y requisitos específicos (como las condiciones de acceso y permanencia) que otorgan a los sujetos el derecho de entrada al campo científico y que se sostienen en torno a diferentes decisiones, acciones u omisiones, pueden actuar como filtros o barreras para el ingreso y la permanencia en un posgrado. En otras palabras, los procedimientos de gestión administrativa, como la forma de pago, los horarios de atención, el tiempo de respuestas a las consultas, entre otras cuestiones, contemplan y están dirigidos a un determinado perfil de estudiante, que puede cumplir con cada pauta establecida, y a la vez, excluye a otros estudiantes que por diferentes razones, no pueden compatibilizar sus actividades cotidianas con lo que establece el procedimiento.

Sobre los vínculos que los estudiantes entablaron con los profesores del posgrado, la mayoría los representó como una muy buena experiencia en relación a los intercambios sociales y académicos. Sin embargo, se puede encontrar una diferenciación de los elementos que los sujetos destacaron en sus relatos.

Por un lado, en el caso de los sujetos que aún no han finalizado la Maestría, se encuentran apreciaciones sobre los docentes en cuanto a la forma de llevar adelante sus clases. En este grupo, no se hace mención al contenido de los seminarios y su vínculo con el tema de sus investigaciones, sino que se hacen apreciaciones, sobre todo, de las distintas formas de gestionar las clases o de los diferentes carismas de los docentes.

*“Me acuerdo como más individuales bueno, el taller de tesis en los talleres de tesis en general eran más íntimos porque de diálogo e intercambio. Después los demás vínculos siempre me pareció eran como la profe o el profe como adelante hablando, o sea era como todo y después sí, o sea, si vos intervenidas, te respondían, amablemente todo, pero no sé (Paulina) “estaba en una” entonces seguí y seguí, o frenala pero ella si no va a seguir” (E3 – estudiante).*

*“Fue un vínculo mayormente típico de estudiante-docente, o sea, era escuchar y trabajar en clase, eran docentes que uno podía ver en un congreso o jornada y ya, pero no con ninguno de los que cursé, salvo los optativos, no compartí grupo de investigación y nada por el estilo” (E4 – estudiante).*

Por otro lado, es posible advertir otros elementos destacados por los sujetos que egresaron de la Maestría. Aquí el vínculo entre docentes y estudiantes no solo se describe en torno al dictado de las clases, sino que también incluye el diálogo sobre el tema de investigación que tienen los sujetos.

*“Los profesores fueron todos muy accesibles. De hecho cuando yo empiezo a pensar en el proyecto de tesis no sabía muy bien cómo era. Sabía que era del nivel secundario pero no sabía muy bien por dónde ir y le escribí un mail a “Profesora”, viste, me lo respondió. Un día fui a la Universidad General Sarmiento con ella y con (otra Profesora) y yo estaba como súper sorprendida porque me dio un par de clases de un seminario” (...) “Como te decía, todos los trabajos siempre tenías la posibilidad de escribir algo que tuviera que ver con tu tema, en todos los seminarios. Entonces, siempre encontré la forma de hacer algún recorte (...) y la tesis tiene muchas partes de trabajos que escribí” (E6 – egresada).*

Es posible considerar que aquellos sujetos que presentan un capital cultural y el habitus compatible con el campo académico, tienen mejores condiciones para establecer vínculos diferenciales con quienes son parte del mismo. Dicho de otro modo, quienes se encuentran más próximos al campo en cuestión, probablemente tendrían mayores posibilidades de participación en el juego, y es por eso que se destacan otro tipo de vínculos con los docentes de la carrera.

Respecto a la presencia de tutores académicos o bien de alguna persona encargada de acompañar las trayectorias en el tránsito por la carrera, la totalidad de personas entrevistadas expresó suponer la inexistencia del rol, o bien no recordarlo.

*“Tutores no. (...) no, por lo menos cuando yo estuve no recuerdo. O por lo menos yo no tuve esa interacción” (E1 – estudiante).*

*“No me acuerdo. No sé si los había. Por ahí el último tiempo, el último año puede ser, pero no” (E5 – egresada).*

Si bien, por medio del artículo 15° del “Reglamento de la Maestría en Educación (2017)”, la carrera establece la presencia de al menos un tutor académico, cabe preguntarse si en el periodo abordado en la investigación, la figura de este rol se encontraba presente, y cuáles eran sus tareas asignadas. De todos modos, teniendo en cuenta el número acotado de personas entrevistadas, también puede ocurrir que otros sujetos de la cohorte lo recuerden y hayan tenido algún tipo de intercambio.

## **ASPECTOS SOBRE LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA**

Retomando la descripción realizada en el territorio teórico de la tesis, se planteó que la integración académica alude al proceso de ajuste entre las cualidades y características que la institución demanda respecto a las biografías los estudiantes, y por otro lado, de las características personales y expectativas que estos efectivamente tienen respecto de la carrera o institución. En este proceso, los intercambios intelectuales, sociales y afectivos juegan un papel preponderante en las posibilidades de conformación del habitus y adquisición de los conocimientos y habilidades, que permiten adecuarse al nivel, al contenido y las formas, necesarios para que los sujetos logren convertirse en Magister. En este sentido, una integración académica incongruente puede constituir un obstáculo en la formación y en el cumplimiento de los requisitos mínimos de una carrera.

También se planteó con Tinto (1987) que la integración puede analizarse como un proceso en el que median al menos tres momentos por los cuales los sujetos suelen

transitar en la etapa de incorporación a una carrera. El momento de la “*separación*” en el que los sujetos, en pos de adquirir nuevas formas de construir conocimiento, deben abandonar las formas de interactuar, las costumbres y valores de los grupos o disciplinas de origen. El momento de la “*transición*”, representado como un proceso complejo en el cual los sujetos, aún sin abandonar las disposiciones compartidas en el grupo de origen, comienzan a construir las costumbres y valores de la comunidad en la cual pretenden ingresar. Y por último, el momento de la “*incorporación*” en el cual los estudiantes se integran al nuevo grupo a través de la construcción de los valores, conocimientos y prácticas imperantes del mismo.

Respecto a la integración académica de los sujetos entrevistados, se pueden reconocer al menos dos tipos de registros diferenciados. Por un lado, quienes egresaron de la Maestría expresaron no tener dificultades con la cursada de los seminarios, tanto para el nivel de complejidad del contenido como para con el lenguaje utilizado en las cursadas. Cabe aclarar, que con esto, de ninguna forma se interpreta que no hubo dificultades en el tránsito por la carrera, solo se pretende describir, de la forma más ajustada posible, lo que los sujetos decidieron contar en el relato.

*“Por lo general, la mayoría, me gustó haberlo hecho. Fueron temas que me gustaron, estuvo bueno. En general no (dificultades con el lenguaje y contenido). Sí por ahí obvio había algunas materias que eran más de... no sé, me acuerdo una que era currículum comparado o algo así. Y esa era muy de educación para mí. Y ahí bueno, no sé si me costaba, pero no lo disfrutaba tanto” (E5 – egresada).*

Por otro lado, en los relatos de quienes aún no han finalizado la carrera, si bien la mayoría expresó haber transitado experiencias satisfactorias, se pueden observar distintos tipos de dificultades que se presentarán a continuación. En el mismo sentido que la aclaración anterior, es posible que estas dificultades, relatadas por los sujetos, puedan haber sido expresadas como argumento para explicar la condición de “desenganche” o la interrupción de sus trayectorias.

#### **Dificultades con el tipo de escritura demandada:**

Algunos sujetos expresaron que el tipo de escritura demandada se constituyó como un obstáculo en su trayectoria académica de posgrado. Esta dificultad se presentó de forma generalizada, tanto para los sujetos que provenían del profesorado en Ciencias de la Educación, como para quienes que se formaron en otras carreras de grado.

*“Hasta la escritura me resultaba rara (en referencia al proyecto de investigación), a mí me gustan más los registros poéticos u otro tipo de registros de escritura, no tanto académico acartonado. Entonces ya desde el vamos encontraba una traba. Me costó desde la escritura, no en cuanto a cómo estructurar las ideas, pero sí en cuanto a la escritura en esos formatos establecidos” (E1 – estudiante).*

Este fragmento permite observar, en términos de Tinto (1987), una experiencia de integración incongruente, en el sentido de que el sujeto expresa una contradicción entre lo que el posgrado demanda y sus propios intereses y expectativas. En este caso, no se expresan dificultades en torno a la apropiación del contenido de los seminarios, sino a las formas de producción, demandadas por el campo de posgrado.

Cuando la expectativa construida sobre la carrera (aspectos académicos, nivel educativo, aspectos sociales, prácticas cotidianas, valores, etc.) no coincide o se contradice con lo que efectivamente sucede, puede producir desajustes que condicionen el proceso de integración.

*“O sea, cambio de biblioteca por un lado y por el otro lado, el otro gran cambio convertido en dificultad fue la escritura, el ejercicio de escribir, eso hasta hoy... no terminé la tesis, y ya nos vamos a meter en eso, pero terminé dejando la beca en el último periodo. (...) “Pero la dificultad fue más el armado del proyecto, todo el oficio de hacer una tesis, construir un problema y demás” (E4 – estudiante).*

En este segundo fragmento, por un lado el sujeto hace alusión a un cambio vinculado al contenido, conocimientos, costumbres y valores, diferentes a los adquiridos en su grupo de formación de origen, y por otro lado, a las dificultades que implica el tipo de escritura demandada por la carrera. Los relatos de estos dos sujetos, se diferencian en cuanto a la visualización del contenido como un obstáculo, ya que el primer caso proviene del profesorado en Ciencias de la Educación, lo que podría interpretarse como una carrera afín a los contenidos del posgrado (en términos del contenido bibliográfico), y el segundo caso se formó en el profesorado en Educación Física, que posiblemente comparte algunos contenidos, pero de forma parcial. Por otro lado, los relatos comparten la dificultad vinculada al tipo de escritura demandada, lo que permite inferir que la escritura académica, y tal vez la producción de conocimiento, fue un obstáculo con mayor relevancia que las posibilidades de apropiación del contenido. La cuestión de la escritura académica, también ha sido señalada en el estudio de Carlino (2005) como uno de los obstáculos identificados por los estudiantes de posgrado, que se hacen presentes en las instancias de elaboración de una

tesis, aunque en el citado informe de investigación, este elemento se presenta en una sexta posición de relevancia, por debajo de la falta de tiempo, el proceso de dirección, la soledad-aislamiento, inexperiencia y/o falta de referentes y la escasez de recursos económicos.

#### **Dificultades con el contenido de los seminarios:**

El relato que se presenta a continuación, permite observar dificultades respecto a la apropiación del contenido de las asignaturas y de las destrezas y habilidades para conseguir elaborar el trabajo final de un seminario, en las condiciones demandadas.

*“Si me costó una materia, que fue la única que no aprobé, que fue la de Sistemas educativos y educación comparada, que es la que dan la Doctora Patricia Langoni y Antonio Tripodi, Magíster. Que esa la cursé el once y doce de noviembre, la verdad que desaprobé, viste que teníamos que hacer una investigación, comparada, que se yo, y no pude aprobar ese trabajo, lo hice como dos veces y no lo pude aprobar, y además no lo termine de entender, qué es lo peor, pero me cuesta mucho lo que es la educación comparada, me sentí sin herramientas, sentí que era algo novedoso, para mí eh, lo que es esto de las técnicas y demás de lo que es la educación comparada, así que no lo pude terminar” (E2 – estudiante).*

Esta cuestión es susceptible de ser interpretada desde la ausencia del habitus y del capital cultural eficiente para el campo en cuestión, ya que la persona describe la falta de herramientas conceptuales para poder comprender una temática que, en su caso, es novedosa. Otra forma de interpretarlo podría ser a través del concepto de exclusión académica (Tinto, 1987) vinculado a las dificultades, sobre todo en el primer semestre, que tienen algunos estudiantes para poder cumplir con las demandas académicas de la institución. En este caso, uno de los elementos que permite comprender la interrupción de la trayectoria podría ser el desajuste entre las disposiciones, los conocimientos y habilidades que posee un sujeto y los que efectivamente demanda el campo académico y permite participar en él.

#### **Dificultades con la organización del tiempo de estudio:**

Se planteó en el capítulo anterior, que así como las actividades laborales pueden potenciar la formación, sobre todo cuando se vinculan al proceso formativo, también pueden condicionar la trayectoria educativa, limitando el tiempo para el estudio, y condicionando, por ejemplo, el proceso de integración académica. Teniendo en cuenta que la mayoría de los sujetos inició su trayectoria laboral en el último año de la carrera de grado y/o primeros

años posteriores al egreso, es posible que en el periodo de integración al posgrado, varios sujetos se encontrasen también, atravesando procesos de integración laboral.

*“Nos juntábamos con algunas chicas de filo, bueno a “Sofía” la conocí ahí. A todos nos pasaba lo mismo, éramos todos docentes, teníamos ese tiempo para dedicarle a la Maestría, había que coordinar todos los lugares de laburo, y juntarse a leer o laburar, era muy poco. Si, lo que hacíamos era dividirnos textos y fichar y después juntarnos a ver qué ideas aparecieron. Ahora sí, con quienes trabajamos en un proceso de escritura hay otro vínculo de recomendación” (E3 – estudiante).*

Así como se planteó que la conformación del habitus y la adquisición del capital cultural necesario para integrarse a un posgrado requiere de un tiempo específico, se considera que cuando los sujetos deben llevar a cabo en simultáneo y a tiempo completo, actividades laborales y educativas, ésta situación puede constituirse como un obstáculo para la formación necesaria que requiere el proceso de integración académica. En este sentido, se pueden identificar, como se presenta en el fragmento del testimonio anterior, algunas de las estrategias que los sujetos deben implementar para poder compatibilizar las diferentes actividades que realizan en la vida cotidiana. Sobre el vínculo que los sujetos establecen entre el trabajo y el estudio, se recupera el planteo de Causa (2021) a través de Guzmán Gómez (2004), en el que advierte sobre la necesidad de abordar el hecho con la suficiente atención, ya que en palabras del autor *“hay estudiantes que trabajan por múltiples razones y le asignan diversos sentidos al trabajo”*, con esto se pretende expresar que así como los sujetos realizan actividades laborales con el propósito de acceder al consumo de bienes personales, también lo pueden hacer para adquirir experiencia práctica sobre cuestiones vinculadas al perfil profesional, para ampliar su capital social, entre otros (Causa, 2021).

**Dificultades vinculadas a los criterios de organización de la carrera y/o a otras cuestiones:**

Si bien en el siguiente fragmento se representa un problema experimentado en uno de los últimos seminarios (Taller de Tesis 3), se puede observar, al menos en algún aspecto, un obstáculo inherente al campo.

*“Sí con “taller de tesis 3” que yo tenía muy avanzado la tesis, ya estaba hecha básicamente y me encajaron en un grupo, y yo leo que fue un problema tratar de meter una investigación en un grupo que no era. Me encajaron en un grupo de didáctica y mi investigación es curricular sobre marco teórico y documentos, entonces cuando llegó, ya*

*les habíamos mandado algo y tenían que hacernos una devolución y la profesora que me tenía que hacer la devolución... era pero vos no tenés problema de investigación y yo me fuí caminando por el bosque llorando porque fue, “esto es un montón”, estaba en “taller de tesis 3” cómo que no tengo problema de investigación, o yo estoy leyendo todo como el orto en taller 1 y 2, si y ahora me decís que no tengo problema de investigación (...)” (E3 – estudiante).*

Tal vez, el problema expresado por el sujeto podría ser producto de múltiples factores que pueden involucrar, o no, a la organización de la carrera, a la toma de decisiones, a las diferencias de criterios entre los docentes, entre otros. Sin embargo, también invita a reflexionar sobre la importancia de la integración académica desde las primeras experiencias de formación en una carrera. La posibilidad de adquirir el capital cultural y de construir el habitus imperante en las instancias tempranas de los primeros seminarios, probablemente faciliten el tránsito en los recorridos subsiguientes. Por el contrario, aquellas disposiciones, conocimientos, habilidades y destrezas que no se construyen, o se adquieren de forma inconclusa (o incompatible), en el proceso de incorporación, pueden llegar a constituirse como factores que influyan en la interrupción de una trayectoria.

### **Vínculos con los grupos externos**

En el segundo capítulo, a través de Bourdieu (2011), se planteó que como parte de las “estrategias de reproducción y conservación” es posible que las familias busquen que sus hijos mantengan o aumenten los diferentes capitales (económico, social, cultural, simbólico, etc.) que le son propios al campo al cual pertenecen. A su vez, en el cuarto capítulo se identificó la presencia de cierto interés de algunos vínculos familiares, por el estudio y por las actividades que tienden a la adquisición de capitales culturales, y se consideró que este se encuentra condicionado por el habitus y el capital cultural del que las familias disponen, según la posición que ocupan en el campo social.

Sin embargo, a través del análisis de los relatos de los sujetos entrevistados, se hallaron otros vínculos significativos que tuvieron relevancia en las trayectorias educativas. Estos fueron, parientes, vecinos, docentes, compañeros, parejas, amigos y sus familias, que ocupaban otras posiciones en el campo y que tuvieron influencia en la superación de los obstáculos y en las distintas decisiones que los sujetos fueron tomando en el transcurso de los diferentes recorridos realizados en el sistema educativo. Se buscó representar qué otros vínculos, como las parejas, los amigos o compañeros, tuvieron un papel

preponderante para que los sujetos puedan superar las interrupciones y darle continuidad a sus trayectorias educativas. Con esto, también se expresó la importancia que tienen los vínculos externos, en el sentido de que pueden favorecer al desarrollo de condiciones que permitan solucionar problemas en el proceso de integración a un posgrado, o bien constituirse en obstáculos, cuando el interés de estos se contrapone al de los sujetos.

Sobre la opinión de los vínculos familiares respecto al proceso de integración en el posgrado, la mayoría de los sujetos expresaron que éstos, en general desconocían lo que implicaba el presente nivel académico.

*“Mis familiares nunca supieron mucho, y no sé si comprenden con mucha claridad lo que hago. Mis viejos me pagaban la especialización, decididamente, porque querían. Pero no sé si llegan a comprender el sentido de lo que supone el posgrado (...) Mi papa tiene esta frase: “Yo me recibí de padre, el día que ustedes se recibieron” de la carrera de grado” (E1 – estudiante).*

*“Mis viejos siempre estaban en una, o sea, no, no tienen registro de nada” (E3 – estudiante).*

*“Mis viejos ya perdieron todo tipo de noción de lo que yo estaba haciendo, ya no entienden al segundo, lo que sí era una cosa de orgullo de mis viejos, una cosa de, tienen una referencia hacia mí, eso respecto a mis familiares y mis amistades más históricas” (E4 – estudiante).*

De todas formas, si bien se puede caracterizar el desconocimiento, por parte de las familias, de lo que implica un posgrado, no se encuentra presente en los relatos una oposición o un interés contrapuesto que pueda ejercer algún tipo de influencia.

Por otro lado, se pueden describir las apreciaciones que efectuaban otras personas que formaban parte del grupo social de los sujetos entrevistados.

Sobre la opinión de amigos, compañeros y colegas de la universidad, en algunos casos se pueden encontrar apreciaciones, que tal vez desde una posible interpretación, pudiesen desalentar a la intención de integración de los sujetos.

*“Por ahí decían que es más de lo mismo, o que la Maestría en Educación es una extensión de la carrera. Pero para la gente que había hecho la carrera de Ciencias de la Educación, para otros compañeros que venían de otras carreras estaba buenísimo, conocían otro mundo. A mí me pasaba eso, para mí era algo nuevo” (E1 – estudiante).*

*“Mis amigas qué se yo, no sé, no decían mucho (...) decían “qué ganas de irte hasta La Plata a hacer una Maestría”... pero como mi grupo de amigas no siguió carrera académica, entonces digo, estas no saben lo que estoy haciendo” (E6 – egresada).*

A su vez, también se expresaron apreciaciones de compañeros y colegas, que posiblemente puedan ser consideradas como intenciones de apoyo a la integración.

*“Para mis amistades colegas y universitarias, ellos fueron viendo cómo me convertí en un bicho académico y también fue como que les parecía algo súper interesante y hasta también como que contagió (...)” (E4 – estudiante).*

*“Y nada, acá en el grupo de la cátedra y de la Facultad, obviamente siempre lo vieron bien porque siempre se prioriza la formación en posgrado, porque bueno, también es cierto que es algo que una necesita para mantenerse en el sistema universitario, para mantenerse vigente digo” (E6 – egresada).*

Respecto a los sujetos que en el proceso de integración se encontraban en una relación de pareja, expresaron que éstas apoyaron la intención de inscribirse al posgrado y los diferentes momentos del tránsito por la carrera.

*“Apoyándome, o me decía “que bueno que lo hagas”, pero como él viene de otra tradición, tal vez no llega a comprender las exigencias que supone un posgrado, el estudiar, un fin de semana quedarte. El también hizo un posgrado en ese momento, pero cursaba en la semana. En cambio nosotras, como teníamos (...) esta modalidad intensiva de viernes y sábados, era medio raro, un sábado no nos podíamos ir a Belgrano” (E1 – estudiante).*

*“Mi compa me acompañó, estaba re contento cuando me mandaron la carta de aceptación, salimos a comer y festejamos que iba a arrancar esto” (E3 – estudiante).*

*“No, él re contento y re bancando la parada. De hecho yo muchas veces viajaba sola. Porque cursaba viernes y sábado. Viajaba en el micro el jueves a la noche, pero muchas veces él viajaba conmigo. Él también tiene el hermano allá. Así que a veces era la excusa de que yo tenía que ir a cursar como para encontrarnos allá también con mi hermano y demás” (E5 – egresada).*

Aquí se puede observar, que si bien las parejas no tenían un conocimiento cabal sobre lo que implicaba un posgrado, los sujetos expresaron que acompañaron la decisión y en algunos casos fueron una fuente de apoyo en diferentes instancias que implicaban sacrificios o esfuerzos, como quedarse estudiando o acompañar los viajes “hacia la Facultad”.

Otro de los sujetos, expresó una situación personal y un problema familiar que, en conjunto, se constituyeron en un obstáculo para poder continuar cursando los seminarios.

*“Yo quedé embarazada cuando estaba cursando la Maestría en Educación (...) después por el tema de embarazo (...) no pude continuar. Hubo una sucesión de factores, yo tuve el embarazo, después tuve a mi papá con un ACV, con problemas de salud que hicieron que relegue el tema de continuar” (E2 – estudiante)*

En este caso no se encuentra presente la falta de apoyo por parte de los vínculos cercanos, o al menos no fue expresado, pero sin embargo, los compromisos familiares, las obligaciones y responsabilidades para con el grupo externo, pueden llevar a interrumpir la trayectoria educativa, dependiendo de que el peso relativo de la integración social y académica construida por los sujetos (costumbres y valores adquiridos en el posgrado), sea menor al que pueda ejercer la influencia de los vínculos externos.

### **Vínculos con el programa de formación**

Sobre el programa de formación y la modalidad de cursada, la totalidad de los sujetos, en términos generales, expresaron estar conformes y valoraron en forma positiva el hecho de que los seminarios se cursen de manera intensiva, argumentando que la modalidad permite que más personas puedan hacer un posgrado, ya sea porque facilita la organización de los días de trabajo con los de la cursada (a diferencia de otros posgrados) o porque también permite que sujetos que se encuentran geográficamente distantes puedan viajar solo una vez por mes.

*“Para mí esta buena la modalidad de cursada. A la gente que labura le permite hacerla, eso es algo que no se ve en todas las carreras. Es algo a potenciar y seguir apostando a eso, a que vos tengas una cursada intensiva. Mi valoración es positiva, en cuanto a la organización, la estructura, todo” (E1 – estudiante).*

*(...) “Pienso que es la única que posibilidad que las personas que nos dedicamos a la docencia puedan hacer un posgrado. Me pasan las dos cosas y sí una persona que viene de Chivilcoy puede una vez por mes. Esto habilita a que más personas puedan hacer el posgrado pero tiene un costo de eso que te licua la cabeza” (E3 – estudiante).*

*“Toda la primera etapa de la cursada, la disfruté mucho a pesar de esa dinámica intensa de muchas horas los viernes y sábados, horas concentradas” (E4 – estudiante).*

Sin embargo, también caracterizaron a la intensidad de las clases como una dificultad para sostener la atención durante las extensas horas de cursada, y a la cantidad

de seminarios, tanto obligatorios como a los optativos (y sus cargas horarias) como un obstáculo para el desarrollo del proyecto de investigación.

*“Y con respecto a la cursada, hay mucha cursada creo que debería haber menos, son 14 seminarios lo que te piden, debería haber menos cursada o una lógica más flexible de la acreditación de cierto tiempo digamos, vos necesitás “X” cursar más, “OK”. Está esa posibilidad, pero quien tiene 6 seminarios y está encaminado con el trabajo, debe seguir, debe dejarse de pedirle cursar, enfatizaría más la tutoría, enfatizaría más un equipo de seguimiento que cursar tanto y que recién en el segundo año definiste el proyecto, lo terminaste, yo creo que la Maestría debería más rápido ponerte a disposición tutores” (E4 – estudiante).*

Por otro lado, si bien se valoró en forma positiva que en las actividades formativas del programa se prevea que doscientas horas de cursada sean completadas por medio de seminarios no obligatorios, elegidos por los estudiantes, algunos sujetos expresaron que por diversas razones vinculadas a la cantidad de horas, la distancia, los días, la falta de seminarios vinculados sus tema, entre otras, no pudieron escogerlos en función de su tema de tesis y/o de interés, sino que tuvieron que seleccionarlos con el propósito de cumplir con la cantidad de horas requeridas.

*“No sé si es por la distancia, mis 800 kilómetros. Eso sí me pasó con los optativos. Una entiende que la cantidad de horas sean esas porque es condensado y son un montón de horas y está buenísimo que sea viernes y sábado porque entonces vos un viernes por mes te podés pedir. De hecho me pasó con seminarios de doctorado y eso, que me interesaron pero eran imposibles porque eran martes, miércoles o jueves. O sea olvidate, no hay posibilidad que uno lo haga. Eso me pareció genial. Me pareció flexible esto de que vas cursando los obligatorios y pedís una prórroga, en eso súper bien. Sí que se me hizo medio largo, con muchos optativos. Sí me pasó con muchos optativos que terminé haciendo cualquier cosa que de última tenga los optativos. Los primeros si hice más de mi tema y después ya...” (E5 – egresada).*

Si bien uno de los sujetos (E6) expresó haber cursado la totalidad de seminarios optativos con la intención de que se vinculen con su tema de investigación, el resto reconoció que sus elecciones estuvieron orientadas por propósitos diferentes, como la afinidad con algún docente, o bien para acortar los tiempos de finalización de cursada.

*“La oferta optativa a veces no era súper variada y entre que te estás definiendo con el tema, también a veces, te vas dando cuenta que tendrías que haberlo hecho igual porque*

*la cuestión es acreditar seminarios para sacártelos de encima, esa dimensión se empieza a jugar. Pero al principio estás buscando el seminario para vos, es difícil en una oferta que no es tan amplia, encontrarlo, pero después te vas dando cuenta” (E4 – estudiante).*

Cabe resaltar, que sobre este tópico, solo aportaron relatos aquellos sujetos que egresaron (E5 y E6) y quienes terminaron de cursar todos los seminarios y entregaron el proyecto de investigación (E3 y E4). El resto de los sujetos (E1 y E2) expresaron haber acreditado como optativos, los seminarios previamente cursados en otros posgrados.

A modo de reflexión sobre este aspecto, se podría considerar que tanto la falta de una variada oferta de temáticas en los seminarios optativos, así como la definición tardía del tema de investigación, pueden constituirse como obstáculos en el tránsito de los estudiantes por el posgrado. En algunos casos, los estudiantes pueden retrasar la elección de un seminario optativo, esperando a que se dicte alguno que se vincule al tema de interés, en otros casos, los estudiantes pueden acabar cursando seminarios (que luego no acreditan), ya sea para acortar el tiempo de finalización de la carrera, o bien en busca de que el seminario consiga generarles interés por la temática del mismo. Estas situaciones, además de los costos administrativos, posiblemente generen esfuerzos, que al no corresponderse con el direccionamiento de una meta definida, pueden constituirse como experiencias de baja intensidad, disminuir la motivación de los estudiantes y hasta en algunos casos interrumpir sus trayectorias.

### **ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

En el presente capítulo se pretendió identificar algunos aspectos de la integración social y académica a través de los relatos de estudiantes y egresados de la Maestría en Educación que transitaron el proceso de incorporación a la carrera en la cohorte 2016-2017. Con esto, se describieron diferentes factores condicionantes que, en el marco institucional del posgrado en cuestión, pueden constituirse como elementos que obstaculicen las trayectorias educativas o posibiliten el egreso. Este sentido, también se caracterizó la forma en que una adecuada integración social y académica podría facilitar el desarrollo de las trayectorias educativas, así como por el contrario, una integración insuficiente, en términos de procesos de socialización de baja frecuencia e intensidad, o incompatible con los procesos formativos e intelectuales de una carrera, puede actuar como condicionante de las trayectorias, produciendo, por ejemplo, experiencias de interrupción temporarias o permanentes.

En primer término, se describieron las metas que los sujetos entrevistados tuvieron respecto al egreso, en el proceso de incorporación al posgrado, como un elemento condicionante de integración social y académica. Se caracterizaron tres tipos de metas: aquellas vinculadas a la profundización o actualización de conocimientos, las que se asocian al acercamiento al campo de la educación y por último, las que pretendían el desarrollo de la carrera académica por medio de la elaboración de un trabajo de investigación.

Si bien se consideró que en el proceso de integración social y académica, la definición temprana de una meta compatible con los propósitos de una carrera podría facilitar la estructuración de las disposiciones en función del egreso, también se planteó que las metas no definidas podrían consolidarse en el tránsito por la carrera, en contacto con los diferentes agentes de la institución y de las actividades académicas previstas en el programa de formación.

Respecto a los procesos de integración social, se buscó representar la facilidad con que los sujetos establecieron relaciones con sus compañeros de cohorte, destacando la importancia que tuvieron los vínculos afectivos, los intercambios sociales y las reuniones de esparcimiento por sobre las actividades de índole académica. Como contrapartida, también se destacaron las dificultades experimentadas por los sujetos, en instancias donde estos debieron transitar el proceso de formación, sin acompañamiento de pares.

Sobre los vínculos que las personas entrevistadas tuvieron con los diferentes agentes del posgrado, en primer término, se destacó que los sujetos egresados expresaron como aspectos relevantes, diferentes elementos a los reconocidos por los sujetos que aún no han finalizado la Maestría. En este sentido, se planteó que la consideración que los sujetos realizan sobre estos intercambios podría estar vinculada al habitus y el capital cultural con el que los sujetos ingresan a la carrera y que posiblemente permite diferentes tipos de participación.

También se relevaron algunos problemas vinculados a los procedimientos de gestión administrativa, que los sujetos reconocieron como obstáculos. Sobre esta cuestión, se planteó que las instituciones, a través de sus procesos de gestión, expresan reglas de participación en el campo, que incluyen a determinados perfiles y excluyen a otros.

Sobre los vínculos que los sujetos establecieron con los profesores del posgrado, si bien todas las personas entrevistadas expresaron haber tenido una muy buena experiencia en relación a los intercambios sociales y académicos, se reconocieron respuestas

diferentes en torno a los elementos destacados. Con esto, se planteó que posiblemente aquellos sujetos que presentan un capital cultural y un habitus compatible con el campo académico, podrían llegar a vincularse de forma diferencial con quienes son parte del mismo, favoreciendo así su integración social y académica.

En relación a los aspectos de la integración académica, los sujetos que egresaron de la carrera no reconocieron dificultades vinculadas a la complejidad del contenido o al lenguaje utilizado en los seminarios del posgrado. Por otra parte, aquellos sujetos que no finalizaron la maestría expresaron una serie de dificultades, vinculadas al tipo de escritura demandada, a la complejidad del contenido de algunos seminarios, a la falta de tiempo para compatibilizar el trabajo con el estudio y a los criterios de organización de la carrera, entre otras.

También se relevaron algunos aspectos sobre el vínculo que los sujetos establecieron con las personas externas al posgrado, que formaban parte de sus entornos sociales, y sus posibles condicionamientos de las trayectorias educativas.

Por último, se abordaron algunos aspectos sobre el programa de formación de la carrera, reconociendo diferentes elementos que pueden constituirse como obstáculos, a través las apreciaciones que los sujetos tienen sobre la modalidad de cursada, la organización de los seminarios, la carga horaria, los seminarios electivos, entre otras cuestiones.

## **CAPÍTULO 6 – PROCESOS DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN, ACTIVIDADES DE TUTORÍA Y ELABORACIÓN DE LA TESIS**

En los anteriores capítulos se pretendió describir el proceso de incorporación a la Maestría en Educación, a partir de caracterizar las trayectorias educativas de los sujetos, con la intención de identificar quiénes son los estudiantes de la carrera, cómo están conformados sus habitus y sus capitales culturales, reconociendo sus posiciones sociales familiares, sus diferentes recorridos por el sistema educativo, el campo laboral, entre otras experiencias. A su vez, se buscó describir el proceso de integración social y académica, a través de la caracterización de sus metas respecto al egreso, sus vínculos con los diferentes agentes del posgrado, sus decisiones y elecciones formativas, las posibles dificultades, carencias y obstáculos, así como los elementos que potenciaron y promovieron el tránsito por la carrera.

Como se observó en el cuarto capítulo, los sujetos entrevistados presentan trayectorias de vida heterogéneas, con diferentes recorridos construidos a partir de posiciones sociales desiguales y a través de distintas experiencias educativas y laborales que condicionaron el tránsito y el modo de participación en las instituciones.

En el quinto capítulo, se describieron algunos aspectos de los sujetos, que vinculados a las particularidades de la institución, actuaron como condicionantes del tránsito por la carrera. Con esto, se pretendió reconocer a la integración social y académica como un proceso complejo, que involucra tanto a los sujetos y sus condiciones de participación, así como también a las instituciones, las características del campo y sus reglas de juego.

En el presente capítulo, se buscará describir desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, las instancias de preparación de los estudiantes para la elaboración de una investigación, a través de los procesos de formación en los talleres de tesis y de las actividades de tutoría, orientadas por la figura del Director de tesis.

Recapitulando las consideraciones expresadas en el primer capítulo, el plan de estudios de la Maestría en Educación contempla un proceso de formación a través de al menos cuatro instancias: a) el desarrollo de seminarios obligatorios de temáticas establecidas en la propuesta académica; b) tres talleres transversales de tesis que pretenden preparar a los estudiantes para la elaboración de un trabajo de investigación que resulte en una tesis de Maestría; c) una serie de seminarios elegidos por los estudiantes,

con la intención de que amplíen o profundicen los contenidos en algún campo disciplinar o temática, según sus intereses y con el propósito de orientar el trabajo de investigación; d) actividades de tutoría y tareas de investigación bajo la orientación de un profesor tutor que oficiará de director de la tesis. En este sentido, las diferentes actividades de la carrera están centradas en el proceso de investigación, que consignado en el reglamento (Reglamento de Maestría en Educación y Anexos. 2012, 2017) se propone iniciar la incorporación de los estudiantes a la carrera, por medio de la articulación de las actividades teóricas y metodológicas.

Se parte de considerar que los seminarios obligatorios y electivos, así como los diferentes talleres de tesis, pretenden ofrecer una serie de conocimientos, habilidades y destrezas teóricas y metodológicas, que podrían favorecer el proceso de formación que permita la transición de un “sujeto estudiante” a la constitución de un “Magister en Educación”. Sin embargo, coincidiendo con Sánchez Dromundo (2006), en algunos casos y como se observa en esta investigación, el tránsito por el posgrado puede no ser lineal, sino fruto del azar y de las contingencias. Desde este punto de vista, como plantea la autora antes citada, cuando los sujetos no tienen experiencia y además carecen del sentido del juego, que permite orientar sus intereses para elegir el camino de su formación tendiente al egreso (por ejemplo, las actividades que contribuyan a formarse en una línea de investigación) podrían ser los directores de tesis, quienes en calidad de “maestros”, introduzcan a los estudiantes al campo académico desde otras posiciones, orientando sus recorridos y favoreciendo la configuración de sus decisiones, en función de la meta de egresar.

### **Algunas reflexiones sobre experiencias de investigación**

Como se describió en el cuarto capítulo, todos los sujetos entrevistados tuvieron al menos una participación en proyectos de investigación, de extensión y/o de adscripción (en calidad de estudiante o graduado) a una cátedra de una carrera de grado universitario. Sin embargo, también se observó que el tránsito por estos espacios no siempre es suficiente para la adquisición de los conocimientos y habilidades, ni para la incorporación de disposiciones necesarias que permitan la participación en el campo académico desde una posición diferente a la de consumidor (en los términos expresados en el territorio teórico de esta investigación). También se planteó que las condiciones de participación en el campo académico dependen por un lado, de quiénes son los sujetos, en términos de habitus y de capital cultural, y por otro de las características y reglas de juego del campo, de las

instituciones y de los agentes que las integran. En este sentido, se identificaron experiencias de participación de distinta intensidad, que en algunos casos potenciaron la formación, posibilitando a los sujetos la elaboración de trabajos de investigación, y en otros casos, el tránsito no se terminó de consolidar en experiencias que permitan la configuración del habitus y la adquisición del capital cultural necesario para la participación efectiva en el ámbito de la investigación. Sobre la integración al posgrado, se relevaron diferencias sustanciales en cuanto a las experiencias de participación que tuvieron los sujetos que egresaron de la Maestría en Educación, con los que aún no lo hicieron. Estas se pudieron representar en las expectativas que los sujetos tenían sobre el posgrado, en las metas respecto al egreso, en los tipos de vínculos sociales y académicos que establecieron, y por sobre todo, a través de los diferentes condicionantes por medio de los cuales construyeron sus trayectorias educativas.

## **TALLERES DE TESIS**

A través del análisis de los relatos construidos en esta investigación, a continuación se describen los diferentes sentidos que los sujetos otorgaron al tránsito por los talleres de tesis. Cabe destacar que la mayoría de las personas entrevistadas cursó la totalidad de los talleres en cuestión, a excepción de un estudiante (E2) que solo participó en el primero de ellos.

Los sujetos estudiantes que aún no han entregado el proyecto de investigación (E1 y E2), expresaron, en términos generales, que los talleres fueron una instancia relevante que contribuyó a su formación. Al no tener experiencias de participación efectiva en proyectos de investigación, como se describió en el cuarto capítulo de esta tesis, tal vez se pueda interpretar que los sujetos pretendieron expresar que toda experiencia educativa es formativa, más allá de la intencionalidad de las actividades realizadas.

*“Me parece que todo contribuye a hacerte preguntas, qué es el ABC de la investigación. Si es algo de una investigación metodológica, te puedo decir que no. No sé si fue explícito la intención. Sí, había muchos textos que te permitían sacar herramientas. Pero no sé si hubo un objetivo claro. Sí, me parece que los vas incorporando como una especie de currículum oculto. (...) Después había una intencionalidad de formarte como investigadora, desde los contenidos, las propuestas que hacían, en cuanto a las actividades, de pensar un tema, los objetivos” (E1 – estudiante).*

Es posible que los sujetos que no tienen una meta definida respecto al egreso y además carecen de experiencia suficiente, no cuenten con el sentido del juego que permite elaborar estrategias que orienten los intereses en función de su formación en investigación. Esta condición, permite considerar que para el grupo en cuestión (E1 y E2) todas las actividades propuestas por la carrera pueden significar un aporte a su formación, lo que invita a reflexionar sobre la posibilidad de un “*aprovechamiento inespecífico*” de las actividades formativas.

*“(..). Yo por ejemplo no tuve experiencia ni en mi formación de grado ni en posgrado, ¿Entendés? Yo creo que fue sumamente importante lo que nos estaban diciendo desde lo metodológico, la elaboración del proyecto de investigación, desde el ámbito metodológico, desde mis perspectivas. Me parece que fue sumamente importante esa etapa” (E2 – estudiante).*

Otros sentidos conferido a los talleres de tesis, se pueden encontrar en los relatos de los sujetos (E4 y E5) que destacaron su experiencia poniendo énfasis en la posibilidad de incorporar categorías teóricas para el abordaje de sus temas, y algunas herramientas metodológicas para diseñar el proyecto de investigación. Si bien los talleres fueron valorados como positivos, los sujetos de este grupo, también manifestaron que la contribución a la formación en investigación, ofrecida por la carrera, fue acotada debido al escaso tiempo dedicado a estos espacios.

*“(..). La mutación del origen y el comienzo hasta hoy, de mi investigación, el cambio fue en los talleres de tesis, ahí pude incorporar la categoría de posición docente. Eso me reorganizó y reorientó mi tesis, lo que pasa, por otro lado, es que terminan siendo muy pequeños momentos, es el momento del taller, los dos encuentros que tenés, y no fue más que eso. Creo que falta algo con el tutor o director, ahí creo que eso haría que uno pueda graduarse más rápido o llevar el trabajo de manera sistemática y continua” (E4 – estudiante).*

Con esto, es posible considerar que quienes ingresaron a la carrera con un tema de investigación en desarrollo, destacan aspectos diferentes, respecto al “*aprovechamiento específico*” de los talleres, de quienes lo fueron construyendo como una instancia de acreditación de esas asignaturas. En este sentido, quienes tuvieron experiencias efectivas de investigación, reconocieron de forma específica las categorías teóricas y las técnicas metodológicas, sugeridas por los docentes de los talleres, y el uso que le dieron en la elaboración del proyecto o en el desarrollo de la tesis.

*“(…) Vi cosas que no conocía. Y después sí, como yo había cursado en la licenciatura un seminario, pero esto de ordenar, de pensar el tema, el problema, un montón de cuestiones que más allá de lo teórico y a fines prácticos me vinieron bien... de una. Lo mismo con el cuadernito de observación de campo. Yo creo que sí, que me sumó. Yo creo que con estos “TIPS” de lo teórico y desde lo práctico. Desde mostrarme una categoría. Seguro me mostraron más pero a mí me quedó esa, “etnografía feminista”. Que yo de ahí me la apropié y la usé para el trabajo de campo, hasta el “TIP” de esto, del cuadernito y claves para ver. Y bueno eso después uno lo transforma, lo apropia, lo resignifica (...)” (E5-egresada).*

Un tercer sentido, se puede reconocer en los relatos de los sujetos (E3 y E6) quienes expresaron haber tenido un “*escaso aprovechamiento*” de los talleres, al considerar que estos se centraron en los componentes teóricos de un proyecto, o bien en la metodología de investigación en general. Con esto, es posible interpretar que cuando el desarrollo de una actividad formativa no se vincula con los objetivos o el interés de un estudiante, puede ser reconocida como una instancia que no fue aprovechada en función de lo que se pretendía.

*“Creo que más que investigar, me enseñaron a ordenar lo que para dónde tenía que ir, que era para mí los talleres de tesis. El primero lo hice con Gisela, el segundo con Sebastián, ellos me ayudaron a trazar un mapa de cómo tenía que hacerlo. (...) Solo vimos planes de tesis, porque los talleres son para hacer el plan no para hacer la tesis, eso es raro, bueno raro... como que todos te enseñan a escribir el plan y no la tesis. Es una decisión (...)” (E3 - estudiante).*

El fragmento anterior, remite a una de las posibles funciones de las tutorías, definidas por Sánchez Puente (1987), que es la de “enseñar a investigar”. Esta función, se relaciona con la formación teórica general en metodología de investigación, a través del abordaje de diferentes opciones, técnicas y métodos de investigación. Como se expresa en el cuarto capítulo de esta tesis, el autor plantea que en esta forma de tutoría el aprendizaje no es directo ni conlleva una práctica real, al no ser construido en el marco de un proceso de investigación a través de la experiencia (Sánchez Puente, 1987).

*“Nosotros, en ese momento, hicimos la investigación que está vigente en el centro de estudio, mientras yo hago la maestría, era sobre discursos curriculares en América Latina, una investigación que tenía que ver con armar bien el campo del currículum en distintos países de América Latina. Y yo, lo que empiezo a mirar, cuáles son las políticas*

*curriculares de la educación secundaria en América Latina y después bueno me meto más en lo que es la institución en Argentina, pero todo ese marco de análisis lo hago en el equipo de investigación. A mí lo que me brindó ese proceso de investigación, fue la noción de políticas curriculares como discurso, y todo lo que es teoría post-crítica lo aprendí en el centro de estudio. Pero yo creo que si no hubiera sido por el centro de estudios, no hubiera incorporado esa perspectiva al trabajo” (E6-egresada).*

*“(…) Pero bueno que sin duda mi trabajo, mi experiencia de investigación, tanto para la tesis como para la investigación, yo veo algo más, no sé si lineal, pero un poquito más directo en esto en lo que fue después mi trabajo de tesis” (E5-egresada).*

Retomando el concepto de tutoría abordado, siguiendo a Sánchez Puente (1987), se considera que la función de “formar investigadores”, a través de la transmisión directa del oficio de investigador por medio de la enseñanza, en el transcurso de una actividad de investigación, no se encuentra presente en la carrera de un modo institucionalizado. Sin embargo, como se describió en el cuarto capítulo, los dos sujetos egresados reconocieron haber transitado este tipo de experiencia en distintas instancias de sus trayectorias académicas. En estas experiencias, los sujetos expresaron haber aprendido distintos aspectos que hacen al oficio del investigador y destacaron haber logrado elaborar diferentes producciones académicas como fruto de ese aprendizaje. Por otro lado, estos sujetos identificaron a esas instancias como definitorias de sus acercamientos a la investigación y las ponderaron por sobre las diferentes actividades de formación propuestas en el programa de la Maestría. Sobre esta cuestión, cabe recuperar el ya señalado análisis planteado por Carlino (2005) quien al considerar al proceso de elaboración de una tesis como uno de los “aprendizajes de prácticas y procedimientos complejos” sostiene que la incorporación temprana de los tesisistas (en calidad de sustitutos de investigación) a programas de investigación con potenciales directores, podría ser una de las posibilidades para revertir las bajas tasa de egreso.

### **Consideraciones sobre la tesis de Maestría**

Sobre el procedimiento académico que permite obtener el título de Magister en Educación, el reglamento de la Maestría en Educación y Anexos (2012,2017), consigna que además de completar las actividades del programa de formación, los estudiantes deberán elaborar una tesis y aprobar su defensa ante un tribunal académico. Según se especifica en este documento, la tesis del grado académico en cuestión deberá representar un “*aporte individual consistente y crítico al estado de la cuestión de un tema específico del campo*

*educativo*". En este sentido, establece que los maestrandos deberán elaborar un trabajo de investigación original, que evidencie la profundización del "*conocimiento teórico, metodológico, tecnológico o de gestión, en el marco del campo académico y/o profesional*". Sobre a la originalidad de la tesis, el reglamento aclara referirse al desarrollo de hipótesis, perspectivas, preguntas y/o estudios exploratorios, que aún se encuentran en ciernes.

Por otro lado, respecto al tipo de trabajo a presentar, la normativa establece dos variantes: la tesis puede constituirse con un formato de "tesis académica", o bien puede estructurarse como un proyecto de innovación "*para el mejoramiento y/o la resolución de problemáticas complejas y prioritarias en el ámbito profesional*". Sin embargo, según los registros a los que se pudo acceder en esta investigación, la totalidad de tesis defendidas, desde la creación de la carrera hasta el momento en el que se desarrolló el presente trabajo, corresponden al tipo de la primera variante.

A través de los relatos aportados por los sujetos entrevistados, se puede considerar que éste conjunto de estudiantes, hayan o no finalizado la carrera, también optaron por el formato de tesis académica (o se refirieron solo a este tipo trabajo). Esta cuestión, puede deberse a las experiencias previas, construidas en contacto con este tipo de actividades, o bien a las orientaciones recibidas en los talleres de tesis, y/o a través de otras instancias del proceso formativo de la carrera.

En términos generales, una tesis consiste en un documento construido de manera individual, y desarrollado por medio de los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos a través de la trayectoria educativa de un sujeto. Siguiendo a Sánchez Dromundo (2006), el proceso de elaboración de una tesis de posgrado académico puede ser analizado desde, al menos, dos dimensiones diferentes aunque interrelacionadas, las cuales se describirán a continuación.

Desde una **dimensión académica**, se puede considerar la implicancia de un trabajo intelectual de elaboración y reelaboración, donde se ponen en juego los conocimientos y habilidades construidos por los sujetos, a lo largo de los diferentes procesos formativos transitados.

La autora antes mencionada plantea que la construcción de este tipo de documento, que supone instancias de reflexión, análisis y comprensión de conocimientos, es una tarea intelectual muy compleja, y que las posibilidades de su desarrollo requieren además de la presencia de disposiciones vinculadas al interés, el compromiso y el esfuerzo.

*“Y yo creo que la decisión de decir bueno, lo querés hacer, si querés no lo haces y está todo bien. Bueno, lo querés hacer, cómo convencerte de entender que lo hacía realmente porque tenía ganas de hacerlo, y ahí como que dije ¡bueno! Además de obviamente lo vincular, la red de contención, la familia, los amigos, el que te escucha. Porque solo, es imposible, y pasa eso. Que si bien es un proceso re solitario, como que uno necesita compartir con otros” (E5-egresada).*

Por un lado, coincidiendo con los diversos estudios relevados en el apartado de los antecedentes de esta tesis (Arnoux et al, 2004; di Stéfano, 2003; Montemayor-Borsinger, 2003; Pereira, 2003; Carlino, 2005), la creación personal de este tipo de producción intelectual, requiere la presencia de habilidades de interpretación de conocimientos y de expresión de ideas propias, a través del tipo de escritura académica demandada por el campo. Por otro lado, estas habilidades que permiten la construcción de una tesis, forman parte de lo que Bourdieu (2007) llama el “sentido práctico” (producto de las condiciones y esquemas mentales interiorizados previamente) que tienen los sujetos (según la posición que ocupan) y que les permite interpretar, apropiarse y poner en juego (sin ser consciente de ello) los distintos recursos construidos a través de los diferentes espacios de formación propuestos por la carrera.

*“Fue un trabajo difícil, de distanciarme y mi directora que fue Sandra y codirectora, que fue Cecilia Vázquez, me decían: vos tenés que mirar qué pasa en las escuelas, no lo que querés que pase. (...) Organizar el volumen de datos. Procesar. Tenía muchas entrevistas, todo me parecía importante. Sí, lo más difícil creo que fue eso. El análisis de datos, porque fue lo que también en la primera etapa de la tesis quedó como muy descriptivo, ¿viste? muy pegado a lo que decían las entrevistas. A lo que decían los documentos” (E6 – egresada).*

*“Y bueno ahí delimitar el marco teórico es un bodrio, porque no sabés, o más o menos sabés, y eso me re costó, y lo de los antecedentes también. Porque bueno, como que es infinito en un punto y no sabés bien cuáles son en esos momentos, los que vos considerás más importantes, y a mí me pasó que yo quería ir a las clases a ver a las pibas y a hablar con la profe. No quería estar buscando antecedentes. A mí me gustaba más lo otro, por una cuestión de gustos. Entonces eso fue medio tedioso” (E5-egresada).*

En este sentido, aquellos sujetos que no cuentan con los conocimientos o las habilidades necesarias para la elaboración de una tesis, porque no han conseguido adquirirlos a través de sus trayectorias educativas, deberán construirlas, en forma tardía,

por medio de un proceso de formación individual, lo que requiere el empleo del tiempo acorde a las necesidades de aprendizaje y, posiblemente, mayores esfuerzos a los demandados en las instancias de formación anteriores, como lo fueron la asistencia a las cursadas o la entrega de trabajos finales de los seminarios.

Sobre esta cuestión y ante la pregunta a uno de los estudiantes, sobre qué consideraba, en el periodo de incorporación al posgrado, lo que implicaba elaborar una tesis, el sujeto (E4) expresó que *“En mayor medida, que era un gran trabajo y que era una cosa muy elaborada, una cosa muy lejana”*. (E4 – estudiante). Sin embargo, luego de un extenso período que implicó formarse de manera “autodidacta” (en palabras del entrevistado) por medio de la lectura de otras tesis, el sujeto reconoció que el proceso de escritura de una tesis es más sencillo de lo que creía.

*“Si, en el posgrado, eso lo alentaban y en los distintos seminarios, nos hacían ver proyectos de otras tesis, eso por un lado y también en ese trabajo autodidacta también me puse a buscar otras tesis y por ahí al principio, las tesis de mi círculo, de los investigadores del centro de investigación donde yo participaba, eran muy largas (...) Y con el transcurso, encuentro otras tesis y ahí me doy cuenta que una tesis de Maestría, al menos, era menos de lo que yo pensaba hasta el momento”* (E4 – estudiante).

También se puede apreciar que algunas experiencias, como las de participar en el acompañamiento de otro estudiante en el proceso de escritura de una tesina de licenciatura, en calidad de tutor (desde una posición diferente), permitieron al sujeto reconocer diferentes aspectos del sentido del juego del campo académico y ajustar su propia percepción sobre el esfuerzo necesario para alcanzar sus metas.

*Entonces terminé siendo el tutor de una profe de Corrientes, y fui su tutor de licenciatura de Educación Física, y ahí me di cuenta del valor que tiene un tutor porque yo fui muy importante para que ella termine la tesina, pero no porque sabía un montón, le estuve encima en la medida de mis posibilidades (...) dije: “Claro, a mí me falta eso”, y lo otro que me generaba era que ésta piba escribía cualquier barbaridad, pero escribía, y esto tenía que hacer yo, para que el otro me diga “esto no, esto sí”, eso fue una experiencia que lo primero que me llevo es eso, me ubicó en que es menos de lo que espero, hay que mandarse, no querer escribir lo mejor del mundo en un párrafo”* (E4 – estudiante).

A partir de la reconstrucción de los diferentes relatos, se puede identificar que los estudiantes tenían diferentes ideas de lo que implicaba elaborar una tesis de Maestría. Si bien algunos la asociaban a un trabajo monográfico y otros a un proyecto de investigación,

la mayoría coincidió en que era un trabajo muy arduo, “algo” muy elaborado, una “cosa” muy lejana o una situación que podía generar miedo.

Desde una **dimensión afectiva**, la creación de una tesis puede ser analizada como una producción personal que implica una importante carga emotiva, y que según los tipos de vínculos que los estudiantes establecen con el proceso de elaboración del documento, puede significar un estímulo que potencie el esfuerzo para poder continuar o bien un factor que obstaculice el proceso. A su vez, de acuerdo al tipo de vínculo que los sujetos tengan con la tarea, también es posible reconocer mayores y menores posibilidades para aceptar y/o rechazar los distintos comentarios y/o críticas efectuados por los agentes que acompañan el proceso de escritura.

Los vínculos más representativos referidos al proceso de elaboración de una tesis, identificados por Sánchez Dromundo (2006), se pueden representar por medio de tres analogías: **a)** una “*relación de amor-odio*” como forma de reflejar los distintos momentos de alternancia entre la pasión (por un tema, el placer de aprender, o el logro de algún objetivo), y el odio o la frustración que pueden ocasionar los obstáculos, las dificultades de aprendizaje, etc. **b)** Una relación de similares características a “*engendrar un hijo*”, por ser el producto de la relación antes mencionada (amor-odio) y por el orgullo que puede significar que la tesis lleve la marca (los mismos “genes”) que representa a su propio autor, en este caso, la aceptación de críticas o comentarios puede volverse un obstáculo ya que los sujetos, pueden verse muy afectados para reconocer problemas que otros ven en su creación. Por último, **c)** una “*situación traumática*” que implica “temor”. En este vínculo, los sujetos pueden visualizar a la tesis como algo demasiado difícil o lejano, dependiendo de las posibilidades de percibir su concreción (Sánchez Dromundo 2006).

En los relatos de los sujetos de esta investigación, se puede identificar con mayor claridad algunos aspectos que vinculan el abordaje del desarrollo de una tesis, con la última analogía descrita por la autora mencionada.

*“Hay susto respecto a eso, porque es una gran escritura, mucho imaginario respecto a la escritura. Porque también me cuesta presentarme en congresos. Entonces, ese tipo de escritura es la que me cuesta. Pero después, yo perdí mucho el miedo, a partir de unos talleres que hice por fuera de facultad, por fuera del ámbito académico, con una feminista. (...) Para agregar algo más, estaría bueno promover la cuestión de la escritura, el miedo a escribir, la organización de las ideas, se podría proponer hasta un taller para eso, porque*

*hay muchas trabas y tengo muchas compañeras y colegas que les pasa eso” (E1 – estudiante).*

Como se describió en el capítulo anterior, los problemas vinculados a la escritura académica, que posiblemente obstaculizaron el proceso de integración a la carrera, también aquí fueron reconocidos por varios de los sujetos entrevistados como el elemento que genera mayor dificultad en la instancia de elaboración de una tesis.

A su vez, se encuentran algunas respuestas que expresan una carga emotiva, pero que no responden a las analogías antes mencionadas, sino que asocian la tarea de producir un documento académico a una situación de tensión que implica la afectación del cuerpo físico. Estas expresiones, describen a la elaboración de una tesis como una instancia que compromete tanto la mente como el cuerpo.

*“Cuando termine el TFI de la Especialización. Ahí definí no hacer más la Maestría. Fue tanto lo que me llevó hacer el TFI, no tanto de tiempo sino en tanto de ponerle el cuerpo, entonces, le puse tanto el cuerpo a la construcción del TFI, que dije yo esto no lo puedo vivir otra vez más, en el sentido de una estructura ya programada, como un Doctorado o una Maestría. También, con este lado pragmático que te decía, en cuanto a las oportunidades, que es lo que pesa más, un Doctorado o una Maestría. Si tengo que vivir devuelta este proceso, prefiero hacerlo en el Doctorado” (E1 – estudiante).*

Al ser una situación que podría resultar riesgosa, ya que la tensión que implica esta actividad podría generar problemas físicos, el sujeto entrevistado expresa apostar por una sola instancia de posgrado, eligiendo al doctorado, como un nivel de mayor jerarquía, para afrontar solo una vez (y no más) la escritura de una tesis académica, que reconoce como un proceso traumático.

Cabe aclarar que los registros obtenidos sobre esta cuestión, a través de las entrevistas, no aportaron la extensión de las descripciones que a priori se pretendían o esperaban. Si bien se les preguntó a los sujetos sobre qué consideraban, en el periodo de incorporación, que era una tesis de maestría y luego se les consultó sobre si hubo algún cambio en la percepción respecto a la elaboración de este trabajo, luego de haber cursado la mayoría de los seminarios, las respuestas expresan mayores elementos vinculados a una dimensión académica que a una afectiva. Así mismo, las respuestas de los sujetos egresados aportan mayor cantidad de elementos sobre los procesos de escritura de una tesis, que los sujetos que aún no han finalizado la carrera.

*“Bueno eso, a mí me costó como eso. Yo el trabajo de campo me lo devoré, me encantó. Lo hice todo. Estaba fascinada con eso. Después el tema era poder procesarlo. Yo creo que paciencia, tiempo, entender que no es lineal todo, ir y volver mil veces. Porque yo decía bueno, el marco teórico ya está. Y no está. Como esa idea de progresión. Que vos con una tesis decís bueno escribo el capítulo 1, no, no es así. Bueno, poder entender eso. En la práctica digamos, porque son cosas que a uno le dicen pero hasta que no lo atravesás.... Eso, después como poder animarte a aceptar que todo lo que vos habías pensado no es así. Porque a mí me pasó eso, no sé si todo, pero gran parte de lo que yo pensaba que iba a encontrarme, no. O no todo ¿no? Y también habilitarte a eso me parece. En el momento me parece que hay cosas que vos querés que cuadren de cierta manera y no cuadran” (E5 – egresada).*

Sobre las dificultades vinculadas al proceso de elaboración de una tesis, los sujetos que aún no lo han finalizado, identificaron principalmente tres elementos: la falta de tiempo, de un espacio adecuado y la demanda que genera la atención de otras responsabilidades personales (laborales, familiares, etc.). Estos elementos se encuentran en concordancia con los obstáculos relevados en la investigación de Carlino (2005), aunque en el caso de esta tesis no se hicieron presentes otros aspectos que menciona la autora, vinculados a la función de dirección, el aislamiento, la inexperiencia, la escasez de recursos económicos, a problemas vinculados al acotamiento del tema y planteamiento del problema, dificultades para escribir, entre otros. Estos matices podrían ser producto de alguna diferencia del proceso de investigación, la construcción del objeto de estudio, del instrumento de producción de los datos (en el caso de la investigación citada se utilizó el cuestionario), de la cantidad de casos observados, entre otras.

*“Siempre me resulta, me pasan dos cosas. Me resulta muy interesante. Me gusta, me doy cuenta que es de las cosas que yo me siento escribir y me gusta, me gusta leer, me gusta escribir, pero siento que necesito mucho tiempo de calidad, que con el trabajo que tengo cuesta mucho tenerlo. Porque yo no puedo decir, bueno dos horas entre una escuela y otra me siento, y qué no, no puedo desconectarme y conectarme con eso, por ejemplo, ahora en vacaciones me cuesta menos, entonces es como bueno, pero entiendo por qué la gente estudia becada” (E3 – estudiante).*

Quienes estudian sobre las dificultades y desafíos que supone la escritura para la elaboración de una tesis de posgrado<sup>10</sup>, plantean que este tipo de actividad requiere de un grado superior de integración de conocimiento, autorganización y regulación del trabajo autónomo, que difícilmente puede ser adquirido en niveles de formación anteriores al posgrado. No obstante, parecería llamativo que en las entrevistas realizadas con este grupo (estudiantes), solo uno de los sujetos reconoció algún tipo de dificultad vinculada a la falta de conocimientos o habilidades necesarias para realizar una investigación.

*“En adquirir todo el aparato conceptual de la parte de educación, no sé dónde buscar (...) Y... con colegas y amigas que hacen investigaciones por el estilo y hacen investigaciones de ese estilo, y me pasaron bibliografía” (E3 – estudiante).*

Respecto a esta cuestión, es posible que la presencia o ausencia de los aspectos que los sujetos reconocieron como obstáculos principales, se vincule con la instancia de desarrollo de la tesis en la cual se encontraban cuando fueron entrevistados. En otras palabras, como plantean Hidalgo y Passarella (2009), los tesisistas comienzan a reconocer sus propias dificultades (vinculadas a su formación, sus conocimientos y habilidades) cuando se encuentran en procesos efectivos de investigación. Esto sucede, luego de la construcción del proyecto de investigación, cuando los sujetos inician la elaboración de la tesis y comienzan a aflorar carencias vinculadas a la escritura, o como señalan las autoras: *“cuando deben ordenar argumentativamente las ideas y darles el formato de un género”* (en este caso, el de tesis de maestría) que generalmente les es poco familiar. (Hidalgo y Passarella, 2009. pp. 77). Diferente es el caso de quienes egresaron de la carrera, que efectivamente hicieron referencia a las propias carencias de conocimientos y habilidades, que tuvieron que adquirir en forma paralela al proceso de escritura.

Respecto a los estudiantes entrevistados (quienes aún no realizaron la tesis), cuando se les consultó si se consideraban capaces de elaborar una tesis de Maestría, la totalidad de los sujetos respondió de forma afirmativa.

*“La verdad que no, tiempo me faltaba. Con todas las cosas que uno está haciendo, un cargo en el equipo de conducción, un cargo directivo, la familia, los niños pequeños, yo tengo un nene de dos años”. (...) “Primero, sentarme, mentalizarme y tener predisposición*

---

<sup>10</sup> Como se relevó en los antecedentes de esta investigación, a través de diferentes autores tales como Arnoux et al. (2004), di Stefano (2003), Pereira (2003) y Carlino (2003).

*de terminar con la tesis, con aquello que empecé, y después organizarme. Cuestión de organización” (E2 –estudiante).*

Cabe mencionar que estos sujetos, en algunos casos, también asociaron el proceso de escritura de una tesis con el de la elaboración del proyecto de investigación, tal vez porque así lo aprendieron en el trayecto formativo, o bien porque aún no han construido experiencias sobre esas instancias. Por último, es importante destacar que todos los sujetos de este grupo (estudiantes) expresaron que aún tienen intención de elaborar la tesis para poder egresar.

Se entiende que los momentos de elaboración, presentación y defensa de una tesis, constituyen instancias inéditas para la mayoría de los sujetos que transitan por primera vez este tipo de carrera académica. Y si bien todas las personas entrevistadas presentan vínculos con el campo académico de grado, construidos a través de sus trayectorias en carreras universitarias, no poseen experiencia en la elaboración de un trabajo de similares características a las de una tesis académica.

### **CONSIDERACIONES SOBRE LA DIRECCIÓN DE LA TESIS**

A continuación, se reconocen diferentes aspectos identificados por los sujetos de esta investigación, sobre el proceso de dirección de una tesis, a partir de la instancia de designación, de la conformación del primer contacto entre el director y el tesista, de los vínculos establecidos a través del proceso de dirección y de algunas de las tareas realizadas en conjunto.

Como fue planteado al inicio de este capítulo, el análisis de la figura del director y el posible vínculo establecido con el tesista, aquí es considerado como uno de los elementos fundamentales para describir las trayectorias académicas de los estudiantes de posgrado. La descripción y el análisis de los motivos de la elección, las características e instancias de incorporación, así como las relaciones vinculares y las tareas que director y tesista realizan en conjunto, podrían constituirse en elementos que permitan reconocer diferentes condicionantes del proceso de formación de la carrera. Por un lado, el proceso de dirección de una tesis permite observar aspectos del habitus construido por los estudiantes a través de sus trayectorias educativas, el sentido del juego y las estrategias puestas en acción para orientar las decisiones respecto a su formación. Por otro lado, permite reconocer las diferentes acciones que realizan los directores en el proceso de acompañamiento de la

formación de los tesisas, que pueden facilitar u obstaculizar la incorporación de los sujetos al campo académico.

Si bien se consideró que los diferentes seminarios obligatorios y optativos podrían contribuir a la construcción de conocimientos que posibiliten la elaboración de una tesis, así como a la adquisición de habilidades y destrezas, que favorezcan la configuración de disposiciones que impulsen a la conformación de los sujetos en un “Magister en Educación”, también se expresó que existen distintas formas de integración a la carrera y de aprovechamiento del programa de formación, condicionadas por el habitus y el capital cultural que poseen los estudiantes. En este sentido, se observó que el habitus de los estudiantes universitarios y la configuración del sentido del juego en la instancia de la carrera de grado, no siempre es condición suficiente para transitar el posgrado y conseguir elaborar una tesis. Con esto, se planteó que, en algunos casos, cuando los estudiantes no tienen experiencia en investigación y carecen del sentido del juego, aspectos que permiten guiar sus intereses, tomar decisiones y elegir los caminos en función del egreso, el proceso de formación de estos sujetos podría quedar librado al azar.

Es por esto que los directores como agentes que cuentan con una posición de mayor legitimidad en el campo, con conocimiento en temáticas inscriptas en líneas de investigación específicas, y que además poseen el habitus y el capital cultural imperante, podrían participar en la inculcación del sentido práctico, mejorando las condiciones que tienen los estudiantes para transitar la formación y elaborar una tesis académica.

Si la incorporación de la figura del director comienza en instancias de culminación de la trayectoria formativa, reforzando la idea de pensar la tesis como un producto y no como un proceso de formación, los estudiantes que no cuenten con el habitus y el capital cultural necesarios, ya que no han podido adquirirlos previamente a través de la cursada de los seminarios, deberán construirlos en conjunto con el director, en el tramo final de la carrera de posgrado, demandando mayores esfuerzos e inversión de tiempo, lo que podría llegar a extender el proceso de egreso, o bien constituirse en un factor que incida en la interrupción de sus trayectorias.

Para quienes ingresan a la carrera carentes del capital cultural eficiente y un habitus incompatible con el nivel, la presencia de un director desde el inicio de su trayectoria podría facilitar el tránsito a través de la inculcación del sentido práctico que permite interpretar y actuar, tomando decisiones orientadas al egreso. En este sentido, el acompañamiento de los directores desde el inicio de la carrera, podría impulsar un mayor aprovechamiento del

proceso formativo, orientando a los estudiantes sobre qué y cómo leer la bibliografía de los seminarios, guiando la elaboración de los trabajos finales para construir conocimientos vinculados a los temas de interés, compartiendo diferentes estrategias para la elección y delimitación de un tema de investigación, etc. Por el contrario, si el proceso de dirección comienza en el último tramo de la carrera, las posibilidades de egreso estarán disponibles, en mayor medida, solo para aquellos sujetos que desde el ingreso al posgrado ya contaban con los elementos antes descritos. En este sentido, se considera que si la elaboración de la estrategia de formación que construyen los sujetos no está contemplada en el programa de formación de la carrera (de forma transversal), dejándola en manos del estudiante, se reducen las posibilidades de egreso solo para aquellos sujetos que ya cuenta con un mayor sentido del juego, que saben qué hacer, en qué tiempos y cómo hacerlo.

Según establece el “Régimen de funcionamiento de las Carreras de Grados Académicos y de las actividades educativas de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”, a través de la Resolución 1035/11, el director de una tesis de maestría deberá ser docente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y contar con un título del mismo grado académico o superior, o bien, demostrar méritos equivalentes al grado que pretende acceder el tesista. La designación será responsabilidad de la “Comisión de Grado Académico de Maestrías y Especializaciones”, que seleccionará al director en función de sus antecedentes y nivel de especialización respecto al tema propuesto en el plan de tesis. Por otro lado, en el caso de que el director sea docente de otra universidad, el maestrando deberá contar además con un codirector que sea docente o investigador de la UNLP, y que posea las mismas condiciones que el director. También, es potestad del Comité académico de la Maestría en Educación, sugerir al Director y proponer el nombramiento de un codirector, en los casos de presentar un plan de tesis de carácter interdisciplinario.

Las funciones del director, que establece en el Artículo 60° de la resolución citada, son las siguientes:

1. Dirigir y asesorar, de modo directo y regular a tesistas en el cumplimiento del plan de actividades formativas y del plan de tesis.
2. Avalar la presentación del proyecto, el informe de avance y la tesis terminada, solicitando la designación del Jurado de Tesis.

Cumpliendo con los requisitos antes descritos, una de las posibilidades es que los maestrandos elijan y pongan a consideración un director para sus tesis, o bien, que sea el comité académico de la Maestría quien seleccione y proponga un director a los estudiantes.

Cuando la asignación de los directores es efectuada por el comité académico, situación que no estuvo presente en el relevamiento de esta investigación, es posible que el motivo de la elección esté sustentado por el tema del proyecto de tesis y los intereses expresados por el estudiante. Respecto a esta modalidad de asignación, se pueden considerar una serie de situaciones que podrían constituirse en obstáculos, como por ejemplo los casos en que los estudiantes presenten un proyecto de investigación con el solo propósito de acreditación de los talleres de tesis. En este sentido, es posible que los sujetos, en instancias finales del trayecto de formación, aún no tengan claros sus intereses académicos y que éstos se definan por uno de los diferentes temas en los cuales tienen interés, pero sin sentido del juego y sin un propósito claro. En estas situaciones, y teniendo en cuenta la escasa cantidad de directores disponibles<sup>11</sup>, la institución puede designar un director por una cuestión de afinidad temática. En estos casos, sobre todo cuando los estudiantes construyen el proyecto de investigación a los efectos de acreditar la aprobación de los talleres de tesis, puede que no se produzca el necesario ajuste entre director y tesista, ya sea por una incongruencia de expectativas o bien por un posible cambio de interés del estudiante.

Por otro lado, puede suceder que el comité académico no halle directores disponibles que cuenten con el conocimiento y la experiencia en la línea temática escogida por el estudiante. En estos casos, una posibilidad es que el director designado deba aprender con el estudiante el contenido del tema, o bien pretenda orientarlo, llevando el tema del estudiante a su campo de conocimiento o línea de investigación, situación que podría generar nuevos desajustes entre los intereses de ambos. Esta cuestión, podría impulsar al estudiante a considerar que no está haciendo lo que realmente le interesa, sino que está siguiendo el camino marcado por el director, lo cual si no hay una situación de confianza plena, puede llevar a momentos de menor intensidad y compromiso con el proceso. Sin embargo, para estas condiciones de incompatibilidad, el reglamento permite la designación de uno o más codirectores que tengan conocimiento del tema, cuestión que

---

<sup>11</sup> Como se describió en el primer capítulo de la presente tesis a través del informe de investigación de (Barsky, 2012).

podría mejorar las condiciones del proceso de dirección, o por el contrario, aumentar la complejidad de los vínculos y el ajuste de intereses entre los distintos sujetos.

*“Fue difícil también combinar la directora con la codirectora porque tenían criterios muy distintos de trabajo. Yo creo que también por sus formaciones y sus propios trayectos y cuando defendí la tesis, las dos lo que dijeron una vez que ya sabíamos la nota y todo. Algo llamativo que dijeron las dos fue que pude escucharlas a las dos e ir compatibilizando criterios que ellas se daban cuenta que eran diferentes, pero que les hacía falta que yo se los diga” (E6 – egresada).*

En la presente investigación, todos los sujetos entrevistados expresaron haber sido quienes propusieron al director. Solo uno de los sujetos (E6), que propuso una directora, docente de una universidad externa, debió elegir una de las codirectoras propuestas por la Maestría, para cumplir con el reglamento.

Tres de los sujetos (E1, E2, E4) contaron con el acompañamiento de solo un director, los otros tres (E3, E5, E6) contaron, además, con la presencia de un codirector. En los casos de los dos sujetos, que además de elegir un director de la UNLP presentaron un codirector por elección propia, expresaron haberlo hecho por una cuestión de afinidad temática con alguno de los elementos de sus proyectos.

### **Motivos de elección de un director de tesis**

Cuando los estudiantes son los que eligen a su director, en principio puede suceder que los sujetos pretendan vincular sus intereses académicos con la línea de investigación de potenciales directores. Esto supone la condición de que los estudiantes tengan delimitado un tema en función de sus intereses y cuenten con el sentido del juego para escoger a quien pueda guiarlos en función de conseguir sus metas. En este sentido, la elección de un director supone, por un lado, una clara definición de un tema del cual los estudiantes tienen interés, y por otro, el conocimiento de diferentes directores y sus líneas de investigación. En esta elección, se pone en práctica el sentido y el interés por el juego, a través de las estrategias empleadas para escoger al director, donde el conocimiento que tienen los sujetos sobre un tema, la confianza y los vínculos interpersonales con agentes del campo académico, son elementos que forman parte de estas decisiones.

Sin embargo, en los casos de los sujetos que no tienen claro el tema de su investigación, no cuentan con el interés y el sentido del juego, o bien, no conocen a directores que podrían llegar a orientarlos, se emplean otras estrategias en la elección.

Sobre las posibilidades de conocer a diferentes directores potenciales, que se encuentren trabajando en líneas de investigación contempladas en las temáticas de la carrera, se puede suponer que los sujetos que provienen de un campo vinculado al programa de formación de la Maestría en Educación, como por ejemplo los graduados de Ciencias de la Educación o Educación Física, cuentan con mejores posibilidades de definir el tema de interés, por conocer mayor cantidad de líneas de investigación abordadas en el programa, y a los investigadores que se dedican a ellas, lo que facilitaría el proceso de delimitación del tema y elección de un posible director. Como contrapartida, el supuesto también implica que quienes provienen de carreras y/o instituciones que tienen escasos vínculos con el programa de formación, tendrán menores posibilidades de definir el tema y más dificultades para elegir a los directores disponibles.

Respecto a la elección de un director y codirector, a través de los relatos se pueden identificar al menos tres motivos principales.

**Tabla 16: Motivos de elección de un director y/o codirector de tesis**

	Director	Motivo de elección	Codirector	Motivo de elección
<b>E1 - estudiante</b>	Si	Vínculo de confianza	No	-----
<b>E2 - estudiante</b>	Si	Admiración/Profesional destacado	No	-----
<b>E3 - estudiante</b>	Si	Vínculo de confianza	Si	Afinidad temática
<b>E4 - estudiante</b>	Si	Experto en la temática	No	-----
<b>E5 - egresado</b>	Si	Vínculo de confianza	Si	Afinidad temática
<b>E6 - egresado</b>	Si	Vínculo de confianza	Si	Cumplimiento del reglamento

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

En principio, cuatro de los sujetos (E1, E3, E5, E6) expresaron haber elegido como director a una persona con la que se encontraban vinculados a través de otras actividades tales como laborales o de investigación. En este caso, los sujetos reconocieron que la elección se definió principalmente por una cuestión de confianza, inspirada en las experiencias previas de las actividades compartidas.

*“Desde el principio, o sea después del primer seminario de taller de tesis, yo ahí tenía que elegir tema y estaba entre dos: filosofía con niños o epistemología, y sabía que la profe que se dedicaba a filosofía con niños probablemente no me diera bola, entonces “dije no”, vamos por alguien presente, que me ordene, ubique y acompañe en el proceso. (...) Y entre los dos, elegí por el tema que me gustaba, pero a la vez por alguien que me acompañe”. (E3 – estudiante).*

Cuando la elección de los sujetos es motivada por los vínculos de confianza establecidos en experiencias previas de investigación, el proceso de incorporación con el director puede presentar diferentes aspectos. Por un lado, el periodo de ajuste en el proceso de integración social y académica puede verse allanado por la preexistencia del vínculo, y por el conocimiento construido previamente en las actividades de investigación compartidas. Aquí, en lugar de iniciar un proceso de integración, se da continuidad a las actividades en curso. Sin embargo, como plantea Sánchez Dromundo (2006), de acuerdo a las características del vínculo social y personal que tienen los sujetos, también pueden presentarse algunos problemas que afecten al cumplimiento de las exigencias de una y otra parte. Dicho de otro modo, el conocimiento y la confianza mutua, y las concesiones que estén dispuestos a aceptar en función de la relación personal, puede condicionar el seguimiento de una agenda de trabajo o la rigurosidad en el cumplimiento de una tarea.

*“Con ambos tengo confianza. Cuando empecé a pensar ¿quién quiero que me dirija? No sé yo si va a ser el que más sabe o el que menos sabe. Necesito tener a alguien con el que tenga confianza y le pueda decir che me pasa esto. Porque algo de eso me había pasado en el trabajo de tesis anterior y yo también pensaba esto, lejos, haciendo un trabajo desde lo local, tiene que ser alguien a quien yo le pueda decir me pasa esto, esto no me gusta, o me siento así. (...) Pero bueno, con “Marcelo” yo pensé en alguien que tiene una vasta experiencia en lo que es investigación, metodología, escritura, que tiene esa formación y que además yo tenía un vínculo hace un montón y tenía confianza. Y en “Érica” que además de la confianza y todo, alguien bien formado en género, que me iba a dar esa otra parte que por ahí a “Marcelo” le faltaba” (E5 – egresada).*

Otros elementos que también sopesaron en la decisión de los sujetos que eligieron director en función de la proximidad del vínculo, fueron la afinidad temática y la cercanía geográfica (para el caso de quien escogió una directora externa).

Es posible que los sujetos que cuentan con experiencias construidas a lo largo de sus trayectorias, por medio de la participación efectiva en equipos de investigación, tengan mayores posibilidades de delimitar un tema y de seleccionar un director con el que ya se encuentran vinculados. En estos casos, el ajuste del perfil, las expectativas, los intereses y el habitus, podrían ser facilitados por la preexistencia del vínculo entre directores y tesistas. Por otro lado, es posible que quienes no cuentan con estas experiencias, tengan que afrontar el desafío de delimitar un tema (en algunos casos por primera vez en su trayectoria

académica) y seleccionar un director en función de presuposiciones, lo que puede implicar la necesidad de un mayor ajuste de los elementos antes mencionados.

Se puede identificar como segundo motivo de elección de un director, en lo expresado por el sujeto (E2), quien destacó la admiración a un docente de su carrera de grado, que resultó significativo para su trayectoria educativa, sobre todo por la forma de dictar sus clases y los vínculos pedagógicos establecidos con los estudiantes. En este caso, que el sujeto no compartía otras actividades con el director elegido, su estrategia de elección se fundamentó en el reconocimiento del director como una persona destacada dentro del campo de la educación.

*“(...) Alberto me marcó mucho, pero por cómo es como profe, me gustaba la forma de posicionarse como docente, de entablar los vínculos pedagógicos con los estudiantes, las metodologías, digo, no voy a decir novedosas, pero como él las abordaba me parecían llamativas y súper didácticas. Él fue una persona que me marcó muchísimo. (...) Yo ya había hablado con Alberto, y cuando ellos (el comité académico de la Maestría) nos dieron el “okey” de que se podía buscar un Director, yo ya lo tenía” (E2 – estudiante).*

En este sentido, la estrategia de elección de un director, que es motivada por cuestiones de prestigio social o académico, no siempre contempla la pertinencia respecto al tema. A su vez, en algunos casos, los sujetos que eligen un director por la posición que ocupa en el campo académico, pueden encontrarse con diferentes problemas, tales como como: la dificultad de acompañamiento, a causa de un elevado número de tesis que éste tiene bajo su dirección; la falta de tiempo, producto de una abultada agenda de actividades; la incompatibilidad o falta de interés sobre el tema del estudiante, entre otros. En estas situaciones, el proceso puede desarrollarse de forma intermitente o discontinuarse, mientras que la designación puede mantenerse en términos formales, cuestión que puede obstaculizar la formación, condicionando la trayectoria del estudiante. Es posible que este tipo de motivos de elección prevalezca en aquellos estudiantes que no han definido claramente el tema, y/o presentan escaso sentido del juego, desconociendo la función del director y las características que deberían tener de acuerdo a sus necesidades.

Un tercer motivo, se puede reconocer en lo expresado por el sujeto (E4) que identificó como elementos relevantes para su elección, a los antecedentes, la experiencia en investigación y el nivel de especialización respecto de su tema, que reunía el director elegido. En este caso, la estrategia utilizada por el sujeto, fue la de encontrar un potencial director que sea experto en la temática elegida para desarrollar su tesis. En este sentido, la

confianza o los vínculos interpersonales no fueron considerados como estrategia de la elección en primer orden, sino la potencial capacidad del sujeto para orientarlo en cuestiones teóricas y metodológicas.

*“Yo llego a él porque es un profesor de Educación Física, lo tenía referenciado en la carrera por un lado y no me acuerdo cómo, pero sé que investigó un programa socioeducativo, patios abiertos y que lo tenía bien por afinidad temática” (E4 – estudiante).*

Además de conocer las líneas de investigación en la que se encuentran los directores, también es necesario tener el sentido del juego que implica el conocimiento sobre la función del director y de las características que debería tener para guiar el proceso de formación tendiente al egreso. Respecto a la compatibilidad entre el interés por un tema y el conocimiento del director, como se dijo anteriormente, esta posibilidad implica que los estudiantes tengan definido el tema y conozcan la línea temática y a los potenciales directores que se encuentran trabajando en ella. Aquí, puede que los estudiantes busquen información, consulten referencias sobre posibles directores y los elijan sin haber tenido contacto con ellos, o que, por otro lado, los conozcan de su formación de grado. En este sentido, se puede considerar que el capital social, como aquellos vínculos que los sujetos tienen con los diferentes agentes del campo académico, es un factor relevante en instancias de la elección de un director.

### **Incorporación de los directores con los tesistas**

La incorporación de los directores con los tesistas es un proceso complejo en donde intervienen distintos aspectos que al conjugarse pueden facilitar u obstaculizar la integración. Para analizar la conformación del vínculo, es necesario considerar la congruencia de los perfiles, las expectativas, los intereses, el habitus, entre otros elementos que se ponen en juego y que deben ajustarse en esta instancia. Si el ajuste se consolida de manera efectiva, los estudiantes tendrán mayores posibilidades de desarrollar acciones que tiendan al egreso, de lo contrario, cuando éste no se termina de consolidar, presentando incongruencias, las actividades que realicen los estudiantes pueden no estar orientadas en función de la integración académica, sino a otros fines tales como, por ejemplo, el cumplimiento de los requisitos propuestos por el director sin un sentido preciso ni un verdadero interés por las acciones que se llevan a cabo.

Respecto a la situación de incorporación de los directores con los tesistas, en esta investigación se pudo identificar que el establecimiento del vínculo de ambos sujetos en torno a la formación y elaboración de la tesis comenzó en al menos tres momentos distintos.

**Tabla 17: Instancia de incorporación de los Directores con los tesis**

	<b>Instancia de incorporación</b>
<b>E1 - estudiante</b>	Preparación del simposio
<b>E2 - estudiante</b>	Inicio de la carrera
<b>E3 - estudiante</b>	Inicio de la carrera
<b>E4 - estudiante</b>	Elaboración del Proyecto de Investigación
<b>E5 - egresado</b>	Preparación del simposio
<b>E6 - egresado</b>	Inicio de la carrera

**Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por los sujetos interlocutores de esta investigación.**

Dos sujetos (E1, E5) reconocieron que comenzaron a trabajar en conjunto con el director luego de finalizar la cursada de los seminarios obligatorios de la carrera.

Uno de estos sujetos (E1), expresó que si bien se encontraba trabajando con la directora, en torno al “Trabajo Final Integrador” de una especialización, y compartía otras actividades laborales con ella, el inicio del vínculo respecto a su tesis de Maestría comenzó con la elaboración del documento para presentar en el simposio de tesis<sup>12</sup>. Luego de esta actividad compartida, el sujeto reconoció interrumpir su trayectoria académica en la Maestría en Educación.

Por su parte, el sujeto (E5) reconoció que la incorporación del director y de la codirectora también se estableció en la instancia del simposio. En este caso el director, con el que compartía previamente experiencias en proyectos de investigación, fue elegido luego cursar el último taller de tesis, en el que el sujeto (E5) pudo hacer el recorte del tema y definir el trabajo de campo. La designación de una codirección fue sugerida por el Director, con el argumento de no contar con conocimientos sobre una de las líneas teóricas de la investigación.

El sujeto (E4), reconoció la elección de un primer director con el que comenzó a vincularse desde el inicio de la carrera y con el que compartía otras actividades académicas relacionadas a la producción de documentos para efectivizar el cumplimiento de tareas estipuladas por una beca de investigación. Respecto a este vínculo, el sujeto expresó no haber realizado actividad alguna en torno a la tesis, sino a las tareas antes mencionadas

---

<sup>12</sup> El simposio de tesis es una actividad académica obligatoria de la Maestría en Educación donde, en instancias finales del proceso formativo, los estudiantes de la carrera deben presentar ante sus pares, profesores e investigadores, los proyectos de investigación o avances de tesis logrados hasta el momento.

(tareas obligatorias estipuladas por una beca). Previa interrupción de su trayectoria, en la que se reconocieron diferentes motivos, el sujeto expresó haber cambiado de Director, con quien comenzó a trabajar en la instancia de elaboración del proyecto de investigación. En otras palabras, el sujeto tuvo un director desde el inicio de su trayectoria en la Maestría, pero no compartieron actividades vinculadas a la elaboración de la tesis. Luego de un periodo de discontinuidad de su trayectoria académica en la carrera, el sujeto inició la elaboración del proyecto de investigación acompañado por un nuevo director.

Por otro lado, tres de los sujetos entrevistados (E2, E3, E6) reconocieron que la incorporación del Director, y el trabajo en conjunto para la realización de actividades vinculadas con la tesis, comenzó desde el inicio de la carrera.

Dos de ellos (E3 y E6) expresaron que establecieron el vínculo con sus directores a partir de la cursada del primer seminario obligatorio, y que éstos acompañaron toda la trayectoria de posgrado, más allá de la elaboración de la tesis, implicándose en la lectura, corrección y recomendación para la realización de los diferentes trabajos finales de los seminarios.

A su vez, el sujeto (E2) expresó haber iniciado el contacto con el director desde el inicio de la carrera. Sin embargo, a diferencia de los casos anteriores, el vínculo solo se circunscribió a la elaboración del proyecto de investigación en el periodo de cursada del primer seminario de tesis. En este caso, el sujeto reconoció haber interrumpido su trayectoria en el posgrado sin llegar a finalizar el proyecto de investigación.

### **Dinámica de trabajo compartido con los directores**

Sobre las actividades compartidas por los tesistas y sus directores, se reconocen distintos elementos expresados a través de las entrevistas de esta investigación.

En principio, la dinámica de trabajo se puede representar a través de las distintas formas de contacto que se establecieron entre director y tesista. Al respecto, todos los sujetos expresaron haber mantenido al menos una reunión presencial en la cual, además de conversar sobre el proyecto de investigación, se establecieron diferentes pasos a seguir. En algunos casos, también se acordó una agenda en la cual se proyectaron distintas instancias de avances y fechas de posibles reuniones. Estos encuentros, a continuación, se realizaron de forma presencial o virtual.

*“(...) Es bastante respetuoso de los tiempos que acordamos, pero además es muy puntilloso en las devoluciones. Entonces, no solo te las marca a nivel de documentos como*

*para revisar, sino que siempre marca fechas posibles de encuentro, entonces a veces yo no podía en todas esas fechas, fue un impedimento para poder continuar con los borradores y las idas y vueltas” (E2 – estudiante).*

En algunos casos, la incompatibilidad del tiempo que disponen ambos sujetos, puede actuar como condicionante del acompañamiento que el tesista requiere. Cuando el director es un agente destacado en el campo y ocupa una posición de prestigio, puede que carezca del interés y/o del tiempo suficiente para brindar el acompañamiento que necesita el sujeto que pretende elaborar una tesis. Otro condicionante vinculado con el tiempo requerido para acompañar a un tesista, podría ser la situación laboral de pluriempleo en la que se encuentran algunos potenciales directores. Como se planteó con Barsky (2012), teniendo en cuenta que la actividad de dirección no está financiada en la mayoría de los posgrados, en determinadas coyunturas de crisis económica, los sujetos que están en condiciones de dirigir una tesis de maestría, podrían optar por abocarse en mayor medida a las actividades académicas que permiten generar ingresos.

Otros condicionantes asociados a esta cuestión, podrían estar vinculados con la incongruencia del habitus y el capital cultural entre el director y el tesista. Si bien no es un elemento con suficiente presencia en los relatos de esta investigación, es posible suponer, como sugiere Sanchez Dromundo (2007), que las posiciones desiguales a través de las cuales se establece el vínculo entre ambos sujetos, pueden constituirse en un obstáculo, sobre todo cuando no está contemplada la inculcación del habitus que permite el nivel de integración académica necesaria. Como se observó en el capítulo anterior, los estudiantes del posgrado de esta investigación, contaban con diferentes conocimientos, habilidades y destrezas que les permitieron distintos grados de aprovechamiento del proceso de formación. En este sentido, cuando en el programa de formación del posgrado, se omiten los aspectos vinculados a la necesaria conformación del habitus de los sujetos, es posible que aquellos que no cuenten con las disposiciones y el capital cultural imperante, tengan mayores dificultades para transitar por las diferentes propuestas y actividades de la carrera, aprovechando cada una de estas instancias en función del egreso.

*“(…) También lo que hizo muy bien mi directora de tesis fue agarrar y sentarse conmigo y decirme “Mirá esto es una tesis, mirá cómo está armada, mirá lo que dice y cómo se ordena” (E3 – estudiante).*

Por otro lado, si el programa de formación del posgrado supone que todos los estudiantes poseen las mismas condiciones (en términos de habitus y capital cultural),

individualizando la responsabilidad del egreso en cada uno de los sujetos, de alguna forma se podría estar legitimando la desigualdad, al no reconocer los condicionantes inherentes a la posición social de origen y/o la heterogeneidad de las trayectorias educativas, en términos de posibilidades e imposibilidades que pueden condicionar la apropiación de estos elementos.

*“En el posgrado un saber que con frecuencia se omite su enseñanza son las formas en las que se puede elaborar una tesis. En muchos casos, se parte del supuesto que el estudiante ya conoce este ejercicio desde el nivel anterior, y por tanto, no es necesario guiarlo sobre este rubro o sobre la forma de aprovechar los espacios de formación. El problema es que muchos elaboraron la tesis de licenciatura (que a nivel académico guarda una distancia con la de maestría) con poca destreza y no poseen el sentido práctico para desarrollarla, no conocen las reglas y no saben cómo iniciar; por lo que la complejidad, la ausencia de guía y el aislamiento académico con el que lo aprenden pueden contribuir a que posterguen su elaboración” (Sánchez Dromundo, 2006. Pp. 16).*

En consonancia con este planteo, Arnoux et al. (2004) expresan que aún en los casos en que la formación de grado haya promovido aprendizajes respecto a la elaboración de un trabajo final que contemple actividades de investigación, el dominio escritor que demanda la complejidad que representa una tesis académica, para alcanzar el nivel de conceptualización, la integración de conocimientos, la capacidad de organización autónoma, entre otros elementos, es poco probable que pueda ser adquirido en niveles anteriores.

Como se planteó en el territorio teórico, a través de Bourdieu, así como en el quinto capítulo de esta tesis, tanto la incorporación de capital cultural como la inculcación del habitus, son procesos complejos que además del interés de los sujetos, requieren tiempo y esfuerzo de ambas partes (tesista y director), y en el caso de no existir la disponibilidad suficiente (de alguno de estos dos sujetos), podría constituirse en un obstáculo que excluya a los sujetos o que, en cuanto menos, interrumpa sus trayectorias extendiendo el tiempo para el egreso.

Continuando con la descripción, luego del primer encuentro en el cual se estableció el acuerdo de trabajo en torno a la tesis, la dinámica de contacto entre tesistas y directores, según lo expresado por los sujetos de esta investigación, adoptó alguna de siguientes modalidades:

- Reuniones presenciales o virtuales acordadas previamente, en las que se conversa sobre el tema y se establecen líneas de acción para continuar. Esta dinámica de trabajo se encuentra presente en la mayoría de los casos, aunque tiene mayor predominancia en los sujetos que no comparten vínculo laboral con sus directores.
- Reuniones informales no acordadas, donde se comparten momentos en los que se conversa sobre algún aspecto de la tesis o del proceso de formación en general. En este caso la dinámica está representada, sobre todo, cuando los sujetos comparten el mismo espacio de trabajo que sus directores.

*“En el año ponele que nos encontrábamos cuatro veces. Yo laburaba con ella, entonces la veía y a veces teníamos charlas informales sobre ese tema. Tal vez no eran espacios programados” (E1 – estudiante).*

Cuando el tesista y director comparten actividades que exceden a la tarea de elaboración de una tesis, el acompañamiento puede verse facilitado por la proximidad del vínculo y la frecuencia de los encuentros por medio de reuniones informales. Sin embargo, como se identificó en párrafos anteriores, si la confianza establecida ente ambos sujetos podría dar pie a ciertas concesiones que alteren el proceso de trabajo, será necesario un firme sostenimiento de los acuerdos que permitan distanciar las actividades compartidas en torno a una y otra tarea. En este caso, el sentido del interés por la formación y compromiso con la meta de egreso, son elementos que podrían favorecer el cumplimiento de las responsabilidades acordadas, cuestión que puede demandar un alto nivel de disciplina en el trabajo de ambos.

### **Formas de intercambio (tareas en conjunto):**

La forma en la cual los directores acompañan a los tesistas y los guían en el proceso de elaboración de una tesis, puede representarse a través de al menos dos modalidades de intercambio, presentes en los relatos de esta investigación:

#### Intercambios a demanda del tesista:

La mayoría de los sujetos entrevistados expresó que la forma por medio de la cual se desarrollaron las actividades de dirección fue a través del intercambio, iniciado por el tesista, por correo electrónico o mensajería de WhatsApp, de documentos elaborados con avances de la tesis, que el director leyó y reenvió con correcciones y comentarios escritos o bien a través de una conversación en el marco de una reunión presencial o virtual.

*“La dinámica fue esa, cuando le escribo, él me contesta y si le mando algo, me hace la devolución. Al momento no fue mucho lo que le fui entregando, fue la experiencia del proyecto y fueron de forma escrita por comentarios en el archivo de texto. Y un poquito de todo, también lo que yo le envié ya tenía una elaboración, pero fue por comentarios y complementando por audio de WhatsApp o una reunión por Meet” (E4 – estudiante).*

Intercambios iniciados por el director:

Otra de las modalidades expresadas por los sujetos de la investigación, fue a través de los intercambios iniciados por el director, que además de leer y corregir los avances, buscó, seleccionó y envió documentación que podría resultarle relevante al tesista.

*“Y después lo que hacemos la verdad que juntarnos es poco porque está desbordada de laburo pero me lee mucho. Tengo que presentar un trabajo en una jornada y lo lee, o por ahí de la nada me manda un e-mail dónde me dice “Leí esto y me acordé de vos” y me tira cosas. Cuando es proceso de escritura, por ejemplo. En este último tiempo para los talleres casi todos los trabajos finales me los leyó, necesito y ya no sé qué hacer y cuando me lee otra persona es mejor. Los resúmenes o cualquier cosa que ande dando vuelta es “pegale una leída y fijate”, además ella me habilitó a participar de las primeras jornadas de filosofía en congreso, los primeros capítulos del libro los escribí con ella, siempre está ahí proponiendo” (E3 –estudiante).*

Dentro de esta modalidad, también se encuentran presentes los intercambios con motivo de consulta sobre el grado de avance del tesista. A su vez, además de pretender conocer el estado en el cual se encuentra el proceso de elaboración de la tesis, en algunos casos el director también se pone a disposición ante posibles consultas.

*“Mucho se daba de que yo escribía y les mandaba, o por ahí ellos me decían, che estás escribiendo algo o lo que sea, no me acuerdo si yo estaba cursando” (E5 – egresada).*

Tanto en una modalidad como en la otra, se podría considerar que los motivos de intercambio expresados en los relatos, estuvieron centrados, sobre todo, en la elaboración y reelaboración del conocimiento. En este sentido, los aspectos sobre los vínculos entre tesista y director, que describieron los sujetos, presentan mayores elementos para poder considerar que el trabajo en torno a la construcción de la tesis es abordado, en mayor medida, desde una dimensión académica (en los términos descriptos en párrafos anteriores). Cabe señalar que, posiblemente, en algunos casos, las actividades de dirección no contemplan los condicionantes identificados anteriormente, desde una dimensión

afectiva, donde la carga emotiva que puede generar la producción de una tesis podría constituirse como uno de los obstáculos inherentes al proceso de formación necesario para la elaboración de este tipo de trabajo académico.

### **Señalamiento de errores en el proceso de dirección:**

En principio todos los sujetos entrevistados expresaron que el vínculo con el director fue muy bueno y que la experiencia de acompañamiento resultó ser gratificante. Respecto a cómo los directores realizaron las indicaciones y señalaron los errores en el proceso de acompañamiento, si bien no se encuentran en los relatos elementos suficientes como para realizar una descripción exhaustiva, es posible reconocer que los sujetos entrevistados coincidieron que estas acciones se llevaron a cabo de una forma cordial y respetuosa.

*“Me decía como bueno mirá, acá podes leer esto. Con amabilidad y siempre con respeto, lo que recuerdo” (E1 – estudiante).*

En la mayoría de los casos los aspectos expresados sobre el señalamiento de los errores, contienen elementos susceptibles de análisis a través de una dimensión afectiva.

A su vez, los sujetos que mantuvieron contacto con el director mediante una frecuencia constante, también expresaron algunos aspectos vinculados a los procedimientos de intercambio y las formas de comunicación.

*“Mucho mail. En el Word, el comentado, ahí lo chiquito. Y si había otros errores más... en el cuerpo del mail, en general. Pero bueno, yo la escribí diez mil veces. Porque no le encontraba el formato o no me gustaba” (E5 – egresada).*

Por otro lado, se encuentran escasos elementos vinculados a posibles dificultades académicas. Solo uno de los sujetos entrevistados expresó el señalamiento y la corrección de errores conceptuales o criterios metodológicos.

*“(...) Entonces, yo ahí decido llevarlo a la tesis, fue una discusión con la codirectora, porque Erica es socióloga y ella me decía, cómo podés saber vos qué teoría vas a usar si no fuiste al campo, ¡andá al campo! Esta idea de que del campo te emerge la categoría. Porque ella me decía vas a forzar el dato, y yo le decía no, yo la categoría la uso como un lente, no es lo mismo mirar el mismo dato desde el positivismo que desde la hermenéutica, desde una mirada postcrítica. Y al final nada, ella respetó la decisión y acompañó igual” (E6 – egresada).*

## **Criterios de elección del director**

Si bien con anterioridad se describieron los motivos que primaron en la instancia de la elección del director de tesis, teniendo en cuenta la experiencia de haber transitado ese proceso, o al menos en parte, ante la pregunta sobre qué elementos tendrían en cuenta para elegir un director de tesis, la mayoría de los sujetos ponderaron aspectos relacionados al vínculo social y afectivo por sobre el conocimiento del tema o la posición ocupada por la persona en el campo académico.

*“Yo creo que hay algo en lo afectivo, que sea una persona que te lea, te escuche, que tenga esa predisposición para ser Director, para querer formarte, creo que eso es una condición, puede ser que esté involucrado en las temáticas o no (...)” (E1 – estudiante).*

*“Lo fundamental que tiene que tener es la predisposición a que esa persona te lea, te haga devoluciones y te siga, eso es lo fundamental, lo segundo es la afinidad temática” (E4 – estudiante).*

Se destaca que algunos sujetos que en primera instancia reconocieron que su elección fue motivada por la búsqueda de directores expertos en la temática de su investigación (dimensión académica), sobre el final de la entrevista resaltaron como fundamentales otros aspectos vinculados a la disponibilidad para el acompañamiento, la generosidad y a la predisposición al diálogo (dimensión afectiva).

## **ALGUNAS CONCLUSIONES PARCIALES DEL CAPÍTULO**

En el presente capítulo se caracterizaron, desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, algunos aspectos de los procesos de formación transitados a través de los talleres de tesis y de las actividades de acompañamiento con los directores.

Se consideró que el recorrido por el que transitan los estudiantes en el programa de formación de la Maestría no siempre es lineal, sino que en algunos casos presentan diferentes contingencias que condicionan los avances y las interrupciones de las trayectorias. Con esto se planteó que, tanto la experiencia como el sentido del juego que tienen los sujetos, son elementos relevantes que podrían incidir en las elecciones que los estudiantes realizan sobre su formación, y que cuando estas disposiciones no fueron construidas en instancias previas, el acompañamiento de los directores se constituye como un elemento fundamental para la orientación de los recorridos en función del egreso. En principio, se recuperaron las experiencias de investigación, extensión y docencia, como actividades que podrían propiciar la incorporación de capitales culturales y conformación

del habitus compatible con el posgrado. Aquí, se identificó que los sujetos egresados de la Maestría tuvieron experiencias (vinculadas con actividades académicas) de mayor intensidad, que potenciaron la formación, posibilitando a estos estudiantes la elaboración de trabajos de investigación. Por otro lado, se relevaron experiencias de participación en actividades de investigación de menor intensidad en los sujetos que aún no han finalizado la carrera.

Respecto a los talleres de tesis, se describieron diferentes sentidos que los sujetos le asignaron al recorrido por estos espacios. Si bien, en términos generales, fueron una instancia relevante que contribuyó a la formación de los estudiantes, se reconocieron algunos matices respecto al grado de aprovechamiento de los mismos.

Respecto a la tesis de Maestría, se buscó caracterizar algunos elementos del proceso de elaboración de una tesis a través de una **dimensión académica** identificando aquellos aspectos vinculados al trabajo intelectual, en donde se articulan de manera compleja los conocimientos y habilidades construidas a través de las trayectorias educativas. A su vez, se describió desde una **dimensión afectiva**, los tipos de vínculos que los sujetos establecieron con la tesis y cómo estos pueden constituirse en estímulos para potenciar el esfuerzo, o bien, como obstáculos que condicionen las trayectorias.

A continuación se observaron algunos aspectos sobre la figura del director y el vínculo con el tesista, reconociéndolos como elementos fundamentales para analizar las trayectorias de posgrado. Se planteó que tanto el motivo de elección, las características del proceso de incorporación (de maestrandos con directores), como las relaciones vinculares y tareas que realizan en conjunto permiten reconocer diferentes condicionantes del proceso de formación de la carrera. En este apartado, se consideró que tanto el habitus como el sentido del juego que los estudiantes construyeron en la carrera de grado, en algunos casos, no es condición suficiente para transitar el posgrado y elaborar una tesis. A su vez, también se expresó que estos elementos pueden incorporarse a través del programa de posgrado, por medio de la inculcación intencional, efectuada en las diferentes actividades formativas y a través del acompañamiento con un director.

Sobre la elección de un director, se expresaron una serie de dificultades y posibles obstáculos para los casos en que la institución realiza la designación y para cuando son los estudiantes quienes eligen, identificando a las experiencias previas de investigación y a la temprana definición del tema como elementos que podrían mejorar las condiciones de este proceso.

Respecto al proceso de incorporación de los directores con los tesisistas, se consideró que el ajuste de intereses, de expectativas y de congruencia entre los perfiles, tiene un rol preponderante en el establecimiento del vínculo. Sobre la dinámica de trabajo entre directores y tesisistas, en principio se presentaron las distintas formas de contacto que establecieron los sujetos de esta investigación. También se abordaron diferentes obstáculos vinculados a la incompatibilidad de intereses, del tiempo disponible y de la incongruencia del habitus y el capital cultural que pueden presentar ambos sujetos.

A continuación, se observaron las diferentes formas en las cuales los directores acompañaron a los tesisistas, identificando dos modalidades principales de intercambio. En algunos casos, el acompañamiento se realizó a demanda de los tesisistas, y en otros a través del ofrecimiento de los directores.

Por último, y a modo de cierre, se describieron los elementos que los sujetos tendrían en cuenta para la elección de un director. En este punto, se reconocieron diferencias entre los motivos que los sujetos expresaron sobre sus propias elecciones y los que posiblemente tendrían en cuenta, luego de haber transitado un proceso de dirección.

## CONCLUSIONES

La presente tesis abordó una de las problemáticas de la formación de posgrado, vinculada al fenómeno del crecimiento exponencial, en términos de oferta de carreras y aumento de matrícula, en contraste con la relativa y establemente baja tasa de egreso que se registra, al menos desde los últimos 30 años (Lvovich, 2009; Barsky y Dávila, 2012; Dávila, M. 2010; Unzué, 2011).

Luego de la caracterización del problema, en la que se describieron algunos elementos normativos y aspectos histórico-contextuales que incidieron en la constitución del nivel educativo en cuestión, se buscó construir, a partir de un enfoque cualitativo, una investigación descriptiva, de carácter exploratorio, con la pretensión de indagar sobre el tránsito y el egreso de los estudiantes de la Maestría en Educación, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el periodo 2016 - 2021 . La elección de esta carrera se fundamentó principalmente, en que comparte las características de una tasa de egreso establemente baja (en relación al crecimiento de su matrícula) y a las posibilidades efectivas de acceder al campo de investigación, a través de la colaboración de los diferentes agentes que la componen.

Se partió de considerar al fenómeno presentado, inscribiéndolo como parte de los debates sociocríticos sobre desigualdad y educación, con la intención de reconocer desde la perspectiva de los estudiantes y egresados, los elementos subjetivos y objetivos, implícitos y explícitos, que actúan como condicionantes del tránsito efectivo por la carrera de posgrado. Para ello, en primera instancia se planeó identificar a estos sujetos partiendo de la reconstrucción de sus trayectorias educativas, con la intención de caracterizar las diferentes interacciones con las instituciones y sus condicionantes, pero especialmente con el campo académico de la carrera de posgrado en la cual participaron.

Para la reconstrucción de las trayectorias educativas de los sujetos, se tomó como enfoque metodológico algunos elementos de las historias de vida y de los métodos biográficos, principalmente de aquellos que abordan las historias de vida a través del uso de las entrevistas cualitativas en profundidad. Con esto, y siguiendo a Mallimaci y Béliveau (2006), se buscó reconocer en los relatos de los sujetos entrevistados y desde la perspectiva de los propios actores, algunos aspectos objetivos y subjetivos de sus trayectorias, para caracterizarlos intentando ponerlos en relación con el pasado, el presente

y el futuro de sus historias de vida<sup>13</sup>, con la intención de conocerlos y comprenderlos, más que para probar o verificar alguna hipótesis.

Así como se abrevó en la perspectiva de las trayectorias educativas, para reconstruir las historias de vida (y viceversa), a su vez, se tomó en consideración el concepto de “graduación como proceso de formación” de Arredondo et al. (2000, 2004) ya que en lugar de observar el egreso como un “producto”, permitió indagar de forma transversal sobre los procesos sociales y prácticas pedagógicas por las que transitaron los estudiantes a lo largo de sus trayectorias educativas (sobre todo el tránsito por la Maestría en Educación). Esta elección, permitió construir las estrategias de investigación, tanto para diseñar los instrumentos de producción de información, como para estructurar y desarrollar las descripciones y su correspondiente análisis, a través de la caracterización y diferenciación de las distintas instancias, que los autores consideran cruciales (incorporación, socialización, tutorías y graduación), del tránsito de un estudiante por una carrera de posgrado. Por otro lado, siguiendo la experiencia de Sánchez Dromundo (2006), con el propósito de reconocer las formas en que se crean las motivaciones para que los sujetos tengan mayores o menores posibilidades de transitar el proceso de formación, y además, con la intención de inferir sobre las instancias de transmisión de los usos, costumbres, valores y conocimientos que facilitan el tránsito por una carrera y “allanan” el camino hacia el egreso, se utilizaron las categorías burdesianas de *campo*, *habitus* y *capital cultural* (Bourdieu, 1990, 1997, 1999). Estas categorías, fueron utilizadas como herramientas teóricas para observar e identificar algunos de los mecanismos y procesos desiguales que incidieron en la integración al posgrado de los sujetos entrevistados, permitiendo así construir posibles descripciones respecto a quiénes son los estudiantes del posgrado en cuestión y cuáles son sus vínculos con el campo académico, en el contexto institucional de la Maestría en Educación.

Fue así que se construyó el primer eje de análisis en la instancia de incorporación de los estudiantes a la Maestría en Educación, a partir de describir quiénes son los sujetos que se inscribieron en la carrera, qué posición socio-económica representa el periodo de sus infancias; cuáles eran las motivaciones familiares respecto al estudio, al conocimiento y al consumo de actividades y prácticas culturales; cómo se constituían sus expectativas

---

<sup>13</sup> En el sentido que Frassa y Muñiz Terra (2004) le asignan a la variable temporal que abarca, define y se interrelaciona con la estructura de oportunidades (aspectos objetivos), y disposiciones y capacidades (aspectos subjetivos).

respecto a la formación en un posgrado; cuáles fueron sus metas y el tipo de compromiso asumido con el proceso de formación, entre otras cuestiones.

En principio, se identificó el nivel educativo alcanzado por sus familiares directos, destacando que el hecho de que los sujetos entrevistados fueron la primera generación en egresar de una carrera universitaria de grado, podría ser un factor que implique limitadas condiciones de herencia y transmisión del *habitus* y el capital cultural eficiente para el campo académico. Respecto a la posición socio-económica familiar en la cual las personas entrevistadas reconocieron que transitaron sus infancias, esta fue representada por tres de los sujetos que aún no egresaron de la carrera, como “clase baja”, en la que al menos uno de los miembros de sus familias desarrollaba actividades laborales de forma temporal. Los dos sujetos que egresaron, en conjunto con uno de los sujetos que interrumpió su trayectoria, reconocieron a su familia como de “clase media trabajadora” en la cual, al menos una de las personas de sus entornos familiares, tenía un empleo “estable” y/o un título de formación superior (no universitaria). Sobre esta cuestión, y por medio de la caracterización de diferentes prácticas y desiguales experiencias de consumo de las familias, se identificó que las características socio-económicas en el contexto de la infancia, así como una posible socialización en una determinada posición de clase, pueden actuar como condiciones y condicionantes de la conformación de disposiciones y/o motivaciones de propensión al consumo de capitales culturales compatibles con el campo académico, así como de las posibilidades efectivas de acceso a los mismos.

Por otro lado, también se describieron algunos aspectos de las prácticas cotidianas que realizaban las familias de los sujetos en el contexto de sus infancias. En este punto del análisis, se identificaron gustos, motivaciones, costumbres, discursos y experiencias diferenciadas de participación familiar y de acceso al capital cultural.

Se observó, en los casos de los sujetos que transitaron sus infancias en el seno de una familia de “clase media”, la presencia de capital cultural objetivado y la inclinación a su consumo, en forma de libros, herramientas tecnológicas para el estudio y el acceso a la información y el conocimiento. Las personas de este grupo expresaron no haber tenido problemas o dificultades vinculadas a la integración académica en los diferentes niveles educativos recorridos.

Por el contrario, en los relatos de los sujetos que expresaron haber transcurrido sus infancias en un contexto familiar de “clase baja”, no se evidenció la presencia de capital cultural objetivado, ni la predisposición familiar a la circulación de conocimientos y prácticas

que permitan la construcción de habilidades y destrezas que promuevan su consumo, de esta forma de capital cultural. A su vez, estos sujetos expresaron problemas de integración académica en los distintos niveles del sistema educativo, en términos de dificultades vinculadas a la lectura, la escritura y al estudio en general.

Se hallaron también diferentes dinámicas familiares, en términos de participación y vínculos con las personas adultas en el periodo de la infancia, donde los referentes que los sujetos reconocieron como significativos, de la transmisión de capitales culturales y de la influencia en las disposiciones, o inclinación hacia la formación, se pueden ubicar en dos grupos distintos:

Grupo 1: En el caso de los sujetos identificados como de “clase media”, los familiares directos o cercanos fueron reconocidos como personas significativas en el contexto de sus infancias. Aparecieron con mayor frecuencia en los relatos, los padres, madres, abuelas y abuelos, y en segundo orden los tíos, tías y hermanos. Si bien en la mayoría de los relatos de este grupo, la alusión a los padres y las madres apareció en primer orden, en los casos en los que los dos progenitores tuvieron empleos a tiempo completo, también se mencionó la presencia de abuelas y tíos como referentes del cuidado y la formación.

Grupo 2: En los relatos de los sujetos que reconocieron a sus familias como de “clase baja”, fueron los vecinos, madrinas, hermanos y amigos (y sus familias) quienes aparecieron con mayor frecuencia, como referentes de la transmisión del capital cultural y la conformación del habitus.

Con esto, se describió que los sujetos entrevistados tuvieron diferentes experiencias de socialización en el tránsito por la infancia, que posiblemente actuaron como condiciones y condicionantes de sus trayectorias educativas. Sobre este asunto, se destacaron dos tipos diferenciados de experiencias familiares:

a) Aquellas en las que la vida cotidiana, las actividades y consumos culturales se realizaban mediadas por el entorno familiar directo, como es el caso de las personas que expresaron transitar la infancia en un entorno de “clase media”. Estos sujetos, reconocieron a “la familia” como el centro de su socialización, en el que todas las actividades vinculadas a los consumos culturales y la circulación de conocimientos, aparecieron en los relatos, promovidas y acompañadas por los miembros de sus familias.

b) Por otro lado, las personas que expresaron haber construido sus experiencias de socialización, en el contexto de una familia con carencias económicas, reconocieron a las

instituciones y sus miembros, los eventos sociales y actividades públicas en general, ponderándolas por sobre la experiencia familiar compartida. Se mencionó a la “casa” (no a la familia) como espacio físico, y no como el conjunto de personas responsables de orientar y acompañar sus experiencias. En este grupo, los sujetos ubicaron a la vida cotidiana por fuera del entorno familiar.

Sobre la injerencia que tuvieron otros ámbitos de participación significativa en la conformación de sus experiencias, los sujetos de “clase media” mencionaron por un lado a las instituciones educativas, los institutos de idiomas, de arte y clubes deportivos, y por otro lado, a los grupos de pares. En todos los casos de este grupo, la familia impulsó y acompañó el desarrollo de las diferentes actividades.

Por otra parte, los sujetos que pertenecían a familias de “clase baja”, reconocieron a la escuela (y sus agentes) en primera medida, y a los grupos de pares, como otros factores de influencia significativa para su socialización. En este grupo, se identificó a los docentes como referentes de la formación, y como personas significativas que permitieron establecer vínculos diferentes a los construidos en el entorno familiar. Al respecto, se planteó que estos vínculos, que se construyen en las instituciones educativas, podrían influir en la conformación del habitus, como sistemas de disposiciones maleables, aunque siempre limitados por las experiencias más tempranas (Wacquant 2004).

Respecto al interés por el estudio y la formación que tenían las familias de las personas entrevistadas, se destaca que en la mayoría de los relatos se encuentra presente la intención de que sus hijos e hijas amplíen el nivel de formación. En general, los sujetos reconocieron que esta cuestión se debía a la aspiración de un posible ascenso social que tenían sus padres y/o familiares.

A continuación, se construyeron algunos elementos de sus trayectorias educativas y laborales, para caracterizar los factores condicionantes y el posible impacto de los procesos vinculados al tránsito por las instituciones educativas y laborales, a las experiencias de formación superior, de investigación, docencia y extensión.

Respecto al tránsito por el sistema educativo, las personas entrevistadas, en mayor medida, concurrieron a instituciones de gestión pública. No obstante, la mayoría los sujetos presentaron al menos una instancia de cambio de institución, ya sea por elección familiar o por motivos de articulación de un nivel a otro. Solo dos sujetos, que expresaron condiciones socioeconómicas compatibles a una “clase baja”, presentaron recorridos en al menos una institución de gestión privada. Se identificó que dos tercios de las personas

entrevistadas (cuatro sujetos) presentan trayectorias escolares lineales en términos teóricos, y que el tercio restante (dos sujetos) presentó interrupciones en instancias de articulación (con el nivel secundario y con el superior universitario). Los motivos vinculados a las interrupciones de las trayectorias, fueron reconocidos por los sujetos, como cuestiones vinculadas a la incompatibilidad del capital cultural y el habitus que poseían en instancias de finalización de un nivel y el requerido en el pasaje al nivel subsiguiente. También fueron relevados otros motivos, vinculados a presiones familiares, a problemas económicos, a la falta de hábitos de estudio y a una vida cotidiana no propicia para la formación. Por otro lado, quienes tuvieron estas dificultades, identificaron a otros sujetos (familiares, docentes y compañeros), como medios para poder superar los obstáculos de articulación entre niveles.

Sobre las experiencias a través de las cuales se construyeron sus trayectorias laborales, se identificó que la mayoría de los sujetos, independientemente de las condiciones socioeconómicas de sus familias, tuvieron su primer trabajo luego de comenzar la formación superior, a excepción de uno de los sujetos, que por motivos de necesidades económicas familiares, inició sus actividades laborales de forma temporal durante el tránsito por el nivel secundario. Quienes iniciaron sus actividades laborales durante el tránsito por el nivel superior, en su mayoría, lo hicieron en forma temporal, pudiendo compatibilizar, el uso del tiempo y el esfuerzo, con las actividades formativas. Por el contrario, quien comenzó a trabajar a partir del nivel secundario, continuó realizando actividades laborales, durante el tránsito por los siguientes niveles, con una dedicación de tiempo permanente, cuestión que fue reconocida como un importante obstáculo de su formación. Sobre este caso, se identificó que las carencias económicas y las limitaciones de acceso a bienes y servicios, incidieron en sus posibilidades de participación social y en la adquisición de capitales culturales, condicionando su trayectoria educativa por el esfuerzo diferencial que tuvo que efectuar para compatibilizar ambas actividades (trabajar y estudiar).

Se reconoció también que en el tránsito por los primeros años de la carrera universitaria, solo dos de los sujetos entrevistados (uno egresado y otro que aún no egresó), llevaron a cabo actividades laborales vinculadas al campo profesional de su formación. El resto tuvo experiencias en otros rubros, sin articulación aparente con el proceso de formación en el que se encontraban. Ya sobre el final de la carrera de grado, y durante el tránsito por el posgrado, la totalidad de los sujetos se encontraba trabajando en actividades vinculadas al campo de la educación y/o de las ciencias sociales.

A través de la caracterización de las actividades laborales, se consideró que en el recorrido por este campo, podrían presentarse distintos elementos que actúen como condicionantes de las trayectorias educativas. Al respecto, se identificó que así como algunas actividades pueden convertirse en un obstáculo, por ejemplo, al limitar el tiempo para el estudio, otras también pueden incidir en la conformación del habitus y la adquisición de capitales culturales compatibles con el campo académico, sobre todo cuando éstas se vinculan al proceso formativo en el que los sujetos se encuentran. También se reconoció, que la posición que un sujeto ocupa en un campo y los capitales sociales que éste posee, puede generar mejores condiciones de acceso a empleos que permitan satisfacer necesidades económicas y, a la vez, potenciar la formación.

Sobre las experiencias de participación en actividades académicas, tales como los proyectos de investigación, extensión o la adscripción a una cátedra, se consideró que éstas podrían condicionar las trayectorias, posibilitando u obstaculizando la formación de los sujetos. Respecto a la intervención que lo sujetos tuvieron en actividades de investigación, se identificó que las dos personas egresadas de la Maestría en Educación, expresaron que la circulación de capitales culturales y la inserción en tareas de investigación, compartidas en las cátedras y proyectos de investigación, influyeron en la elaboración de la tesina de grado y, posteriormente, en la tesis de maestría. Estas personas identificaron que la participación sistemática en actividades de investigación orientó sus decisiones en el recorrido por el posgrado, facilitando la construcción de herramientas teórico/metodológicas para afrontar los diversos obstáculos que tuvieron en el recorrido por la carrera.

Por otro lado, las personas entrevistadas que aún no han egresado de la Maestría, expresaron formas de participación, diferentes a las mencionadas con anterioridad, que no se terminaron de consolidar en experiencias de formación compatibles con el habitus y el capital cultural imperante en el campo de la investigación educativa. Uno de los elementos que se tuvo en consideración fue el desajuste entre las metas y expectativas de los sujetos, con lo que efectivamente brindaron esos espacios. En algunos casos, los sujetos expresaron que el propósito de ingreso a una cátedra o a los proyectos de investigación, se vinculó más con “lograr una mayor comprensión de los saberes académicos”, ya contruidos en la carrera de grado, que en conocer los procesos metodológicos o adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para poder construirlos. Otro elemento que se consideró como relevante, es que la mayoría de los sujetos que aún no finalizaron la

Maestría, describieron a las tareas y prácticas de investigación, asociándolas solamente a la teoría metodológica. A su vez, en los testimonios de este grupo, sobre la participación efectiva que tuvieron en tareas de investigación, no se encontraron intervenciones vinculadas a las actividades que también configuran el oficio del investigador tales como el trabajo de campo, construcción y análisis de datos, producción de conocimientos, etc.

Sobre la participación en proyectos de extensión, se reconoció que solo la mitad de los sujetos entrevistados tuvieron experiencias en este tipo actividades. En los testimonios relevados, las apreciaciones efectuadas confirieron a las “tareas de extensión” un menor valor, en términos de implicancia formativa, que a la investigación o a la docencia. En algunos casos, las experiencias construidas en los relatos, no reconocían vínculos efectivos entre éstas actividades y los procesos formativos, y en otros casos, las acciones efectuadas se representaron con características similares a las que, paralelamente, realizaron en las clases de las asignaturas de la carrera que se encontraban cursando.

Con esto, se hallaron distintas formas de participación en actividades académicas, que pudiesen haber implicado diferentes tipos de aprovechamiento e impactos diferenciales en las trayectorias educativas. Se planteó que la inserción en estos tipos de actividades no implica, por si misma, que los sujetos logren adquirir conocimientos y habilidades inherentes al campo. A su vez, se identificó que las experiencias que permitieron un aprovechamiento efectivo, estuvieron, por lo general, acompañadas por acciones institucionales de inclusión, mediadas por agentes con participación en el campo, que guiaron y facilitaron el ingreso de los sujetos, habilitando espacios de circulación de conocimientos y de transmisión del habitus.

En el quinto capítulo, se abordó el segundo eje de análisis representado por las instancias de “integración social y académica” experimentadas por los estudiantes de la Maestría Educación. Aquí se consideraron una serie de aspectos subjetivos y objetivos, que podrían actuar como elementos que posibiliten el tránsito y el egreso, o bien, por el contrario que ejerzan influencia en la posible interrupción de una trayectoria educativa.

En principio, se describieron las expectativas y las metas expresadas por los sujetos de la investigación, considerando que los estudiantes y los grupos (cohortes) pueden presentar características diversas, que propicien configuraciones de diferentes niveles de integración y procesos de formación en una carrera. En otras palabras, se planteó que para analizar las instancias de integración a un posgrado y sus condicionantes, es necesario reconocer las particularidades tanto de los sujetos, así como las de los grupos en los cuales

se inscriben. A su vez, se expresó a través de Tinto (1987), que las diferencias entre las metas definidas (que se vinculan al egreso) las no definidas y las que no presentan la intención de egresar, pueden implicar distintos grados de esfuerzos, por parte de los estudiantes, en el empleo de acciones que tiendan a la finalización de la carrera.

En la reconstrucción de los relatos que aportaron las personas entrevistadas, se identificaron tres tipos diferentes de metas, vinculadas a la incorporación a la Maestría: 1) las que buscaban la profundización y/o actualización de los conocimientos, 2) aquellas que encontraban en la Maestría en Educación la posibilidad de aproximarse al campo educativo; y por último, 3) las que perseguían el desarrollo de una carrera académica por medio de la elaboración de un trabajo de investigación. Al respecto, se expresó que por un lado, los dos primeros tipos metas, que coincidentemente fueron expresadas por quienes aún no egresaron de la carrera, podrían estar representando a los sujetos desde una “posición de consumidores” del capital cultural académico, y que la tercera, expresada por quienes egresaron de la carrera, por otro lado podría representar a los sujetos que pretenden construir una “posición de productores” de conocimiento en el campo en cuestión<sup>14</sup>. Respecto a este asunto, se planteó que la compatibilización entre las metas de los sujetos y los propósitos de una carrera, puede ser un factor relevante que propicie la integración social y académica, y que en consecuencia una temprana definición de la meta (compatible con el propósito del posgrado) puede favorecer la estructuración de las disposiciones que tiendan al egreso. No obstante, también se consideró, que si bien es una condición necesaria, aquellas metas que no están definidas en el proceso de incorporación, podrían llegar a consolidarse en otras instancias, a través del tránsito por la carrera, en contacto con los diferentes agentes del campo y de las actividades propuestas en el programa de formación. Con esto, se observó que las acciones institucionales de inclusión, que prevean un trabajo sobre las metas de los sujetos y los grupos, podrían favorecer a los procesos de integración y posibilitar mejores condiciones tendientes al egreso.

Sobre los vínculos que los estudiantes establecen con los diferentes agentes de la carrera, en términos de lazos sociales y relaciones en torno al conocimiento, se consideró que éstos podrían favorecer u obstaculizar la integración social y académica.

---

<sup>14</sup> El tema de la configuración de los campos, por medio de la ocupación de diferentes posiciones, fue desarrollado a través de Gutiérrez (2005) en el territorio teórico, y ampliado en el quinto capítulo de la tesis, con la referencia a Mario Díaz (1995) sobre el supuesto vínculo de oposición entre el campo intelectual de la educación y el campo pedagógico.

Respecto a la integración social, en términos generales, se identificó que los sujetos entrevistados establecieron relaciones con sus compañeros de curso con notoria facilidad, a partir de la cursada de los primeros seminarios. Todas las personas de la investigación, otorgaron una mayor importancia a los vínculos afectivos y sociales, construidos en el tránsito por las cursadas y a través de reuniones de esparcimiento, que a los vínculos de índole académico. Sobre este proceso, los sujetos coincidieron en que la consolidación de vínculos con los grupos de pares fue un elemento que permitió sobrellevar el esfuerzo que implicó llevar a cabo las diferentes actividades del posgrado. A su vez, como contrapartida se manifestaron obstáculos a través de diferentes instancias y recorridos, que los sujetos tuvieron que transitar de forma individual (seminarios electivos, elaboración del proyecto de investigación y de la tesis, etc.), en donde la dificultad fue conferida a la ausencia del acompañamiento de sus compañeros.

Entre otras cuestiones, también se destacó la condición de heterogeneidad de la cohorte con la cual, los estudiantes transitaron la carrera, como un elemento relevante, siendo considerado como positivo por la mayoría de los sujetos interlocutores de la investigación.

Respecto a las relaciones que los sujetos establecieron con los diferentes agentes del posgrado, se hallaron algunas diferencias entre los elementos expresados por quienes egresaron de la carrera y por aquellos que aún no lo han hecho. Sobre el vínculo con la conducción de la carrera, los estudiantes (quienes aún no egresaron) se refirieron sobre todo a intercambios relacionados a cuestiones administrativas. Por otro lado, quienes egresaron, además de las mencionadas cuestiones, también destacaron como significativos diferentes eventos institucionales (como por ejemplo el discurso de inicio de la cohorte), que posiblemente favorecieron a su integración. Sobre esta cuestión, se expresó que tanto el habitus como el capital cultural con el que los sujetos ingresaron a la carrera, podrían haber actuado como condicionantes de interpretación y participación en el campo, lo que a su vez permite reconocer los diferentes grados de interacciones y distintos tipos de sentidos otorgados a los vínculos con la conducción.

Por otro lado, respecto al vínculo establecido con la gestión administrativa, se identificaron algunos elementos relacionados con los procesos de gestión, que los sujetos entrevistados reconocieron como elementos que obstaculizaron el tránsito por la carrera. Estos fueron, principalmente la forma de comunicar los plazos para abonar las cuotas y los procedimientos para hacer efectivo el depósito. Sobre esta cuestión, se reflexionó a través

de Bracchi (2005) acerca de cómo las instituciones, a través de sus estructuras y procesos de gestión, también expresan reglas de participación en el campo, que indefectiblemente incluyen a determinados perfiles y excluyen a otros, que por diferentes cuestiones no consiguen compatibilizar sus actividades cotidianas con lo establecido en los procedimientos.

A continuación se relevaron algunos aspectos de los vínculos que las personas entrevistadas, construyeron con los diferentes profesores de los seminarios de la carrera. Aquí se identificaron elementos diferenciales destacados por los estudiantes, según su grado de avance en el posgrado.

Los sujetos que aún no han finalizado la carrera destacaron, en mayor medida, distintos aspectos didácticos de las asignaturas, efectuando valoraciones respecto al carisma de los docentes y a la forma en la que gestionaban sus clases. Estas personas no expresaron referencias al contenido de los seminarios y tampoco establecieron relaciones de éstos con sus temas de investigación. Por otro lado, los sujetos egresados, describieron el vínculo establecido con los docentes, incluyendo en sus relatos, algunas relaciones entre los contenidos de los seminarios y sus temas de investigación. Sobre esta cuestión, se consideró que las posibles diferencias de interpretación y participación en el campo, podrían estar vinculadas con el habitus y los capitales culturales con los que contaban los sujetos, en el sentido de que aquellas personas que se encuentran más próximas al campo académico, probablemente tienen mejores posibilidades de participación en el juego, de reconocer aspectos con mayor relevancia y establecer vínculos más efectivos, respecto a la meta de egresar, con los diferentes agentes del campo.

Sobre los aspectos de integración académica, se identificó que los sujetos egresados no reconocieron dificultades respecto a la complejidad de los contenidos, las actividades o el lenguaje utilizado en los seminarios del posgrado. Por el contrario, los sujetos que aún no finalizaron la carrera, expresaron distintos problemas vinculados a la comprensión del contenido de algunos seminarios, al tipo de escritura (académica) demandada, así como también, a los criterios de organización de la carga que, en algunos casos, implicaban para los estudiantes, dificultades para compatibilizar el tiempo necesario que demandaba el estudio, con el que debían destinar a sus trabajos. Estos problemas y dificultades, fueron considerados en términos de “experiencias de integración al posgrado, incongruentes con los intereses y expectativa de los sujetos”, “ausencia de habitus y capital

cultural eficientes para el campo académico” y “exclusión académica”, entre otros elementos que podrían llegar a obstaculizar la trayectoria académica.

Respecto a los vínculos que los sujetos establecieron con diferentes personas externas al posgrado, se consideró con Tinto (1987), que al formar parte de sus entornos sociales, posiblemente podrían ejercer algún tipo de influencia o condicionamiento sobre sus trayectorias académicas. Sobre esta cuestión, los sujetos expresaron que sus familiares cercanos no tenían conocimiento de lo que implicaba un posgrado, y por otro lado, afirmaron que estas personas no presentaron oposición ni intereses contrapuestos que pudiesen constituirse en obstáculos para la integración. Acerca de las opiniones de amigos, compañeros y colegas, se relevaron casos en los que posiblemente sus apreciaciones pudiesen constituirse como expresiones de apoyo significativo y otros en los que pudiesen desalentar la intención de integración de los sujetos. Quienes durante el trayecto formativo se encontraban en pareja, expresaron que estos vínculos acompañaron sus decisiones y que fueron fuente de apoyo en distintas instancias de la carrera. Por otro lado, se destaca que una de las personas expresó haber quedado embarazada durante el transcurso de la cohorte, y que eso junto con una enfermedad de un familiar, se constituyeron en el motivo principal de interrupción de su trayectoria en el posgrado.

En relación a las apreciaciones vinculadas al programa de formación de la carrera, los sujetos entrevistados valoraron en forma positiva algunos aspectos sobre la modalidad de cursada en jornadas intensivas. No obstante, también expresaron algunos problemas emanados de ésta característica, tales como las dificultades que afrontaron para conseguir sostener la atención durante las extensas horas de cursada. También, reconocieron como un obstáculo, para el desarrollo del proyecto de investigación, la cantidad de seminarios (obligatorios y electivos) que tuvieron que cursar para acreditar las horas de formación obligatorias. Al respecto de los seminarios no obligatorios, aun siendo bien ponderados por la mayoría de las personas entrevistada, se identificó que éstos, en general, no fueron elegidos en función del tema de investigación o a razón del interés académico de los sujetos, sino que, por el contrario operaron otros criterios, relacionados a la carga horaria, a la afinidad con el docente de la asignatura, a los días de cursada, a la modalidad y la distancia que debían recorrer para cursar, a la falta de seminarios vinculados con sus temas, entre otras cuestiones que configuraron sus elecciones para cumplir con la cantidad de horas requeridas. Sobre esta cuestión, se consideró que una definición tardía del tema de investigación, así como una magra oferta de seminarios optativos, también podrían

constituirse como obstáculos que retrasen el tránsito y el egreso de los estudiantes por el posgrado.

A través del sexto capítulo se reconocieron diferentes aspectos vinculados a los procesos de formación en investigación, abordados en los talleres de tesis y de aquellos que fueron acompañados por los directores en la tarea de elaboración de una tesis.

Partiendo de considerar la heterogeneidad de los recorridos que presentaron los sujetos de esta investigación, condicionados por los diferentes factores reconocidos en los capítulos anteriores, que pudieron llegar a obstaculizar o posibilitar el desarrollo efectivo de sus trayectorias académicas, se arribó a la suposición de que la experiencia y el sentido del juego que tienen los estudiantes, se constituyen como elementos relevantes que pueden influir en las elecciones que éstos efectúan en las distintas instancias de su formación. A su vez, se consideró que cuando las disposiciones y conocimientos necesarios para transitar y egresar de una carrera de posgrado, no fueron construidas en instancias previas, es posible que el acompañamiento de los directores encausen las trayectorias de los estudiantes, a través de la orientación de sus recorridos en función del egreso.

A continuación, se recapitularon algunos aspectos de las experiencias de participación en actividades académicas, reconocidas por las personas entrevistadas, que pudieron influir en la adquisición de los capitales culturales y la conformación del habitus compatible con el campo académico del posgrado en cuestión. El hallazgo de que los sujetos egresados de la Maestría hayan transitado experiencias de mayor intensidad en tareas de investigación, respecto a quienes aún no egresaron, fue uno de los elementos que permitieron suponer que dichas experiencias podrían ser factores diferenciales que potenciaron su formación, posibilitando a estos sujetos a la elaboración de una tesis.

Respecto a los procesos de formación en investigación, construidos a través de la participación en los talleres de tesis, se identificaron diferentes sentidos que las personas entrevistadas asignaron al tránsito por estos espacios. En algunos casos, cuando los sujetos carecían de experiencia en investigación y no tenían una meta definida (respecto al egreso), se planteó que la formación en los talleres podría describirse como un “aprovechamiento inespecífico”. Estos sujetos reconocieron que la totalidad de las actividades propuestas en dichos espacios tuvieron potencial de propiciar la formación.

Para los casos de los sujetos que se incorporaron al posgrado con un tema de tesis, y contando, además, con algunas experiencias en tareas de investigación, se consideró que podrían haber experimentado un “aprovechamiento específico”, ya que como identificó

en los relatos, pudieron incorporar categorías teóricas y herramientas metodológicas que permitieron dar curso al diseño del proyecto de investigación. Por último, se reconoció un “escaso aprovechamiento” en los sujetos que expresaron incompatibilidad de sus intereses y objetivos con los propósitos de los talleres. En estos casos, los sujetos ponderaron sus experiencias previas en actividades de investigación por sobre el proceso formativo propuesto en el programa de la carrera, por medio de los diferentes talleres de tesis.

Acerca de la elaboración de la tesis de Maestría, se identificó que todos los sujetos de esta investigación (así como todas las tesis defendidas hasta la fecha) optaron por desarrollar el formato de tesis académica.

A continuación, se buscó caracterizar el proceso de elaboración de una tesis a través de dos posibles dimensiones:

Desde de una dimensión académica, se identificaron aquellos aspectos vinculados al trabajo intelectual, en donde se articulan de manera compleja los conocimientos y habilidades construidos a través de las trayectorias educativas. Se manifestó también, que las posibilidades del desarrollo de este tipo de trabajo académico requieren de la presencia de disposiciones que sostengan el interés, el compromiso y el esfuerzo. También se planteó, que cuando estos elementos no están consolidados, los estudiantes deberán construirlos, en las instancias finales de la carrera, a través de un proceso de formación individual, que requiere de una inversión de tiempo y esfuerzo considerable, lo que podría llegar extender o interrumpir las trayectorias.

Desde una dimensión afectiva, se describió a la elaboración de una tesis, como una producción personal que puede implicar una importante carga emocional, que de acuerdo al vínculo que los tesistas establecen con el proceso de construcción de la misma, puede constituirse como un estímulo que potencie el esfuerzo y la inversión de tiempo, o por el contrario en un obstáculo que retrase o interrumpa el proceso de elaboración. Respecto a los obstáculos, se identificaron tres tipos posibles de vínculos, que podrían condicionar la interrupción de las trayectorias. Estos se caracterizaron por medio de analogías que pretendieron representar los momentos de alternancia entre el entusiasmo y la frustración, las dificultades para aceptar críticas sobre la producción personal, y las situaciones traumáticas que podrías generar temor o afectación del cuerpo. En esta dimensión, se reconoció a la “escritura académica” como el elemento destacado que generó situaciones de mayor tensión.

A través de los relatos, se identificó que la mayoría de los sujetos consideraba que una tesis de maestría es un trabajo muy complejo y elaborado. A su vez, y a excepción de los sujetos egresados, se reconoció que las personas entrevistadas, asociaron a una tesis de Maestría, con un trabajo monográfico extenso, o bien con un proyecto de investigación.

Sobre los condicionantes principales, reconocidos por las personas entrevistadas, como elementos que obstaculizaron el proceso de elaboración de la tesis, se hallaron dos tipos de respuestas distintas. Por un lado, quienes egresaron de la carrera, solo identificaron dificultades vinculadas a los distintos momentos del proceso de escritura de la tesis. Por otro lado, aquellos sujetos que aún no egresaron de la carrera, destacaron a la falta del tiempo necesario, a la carencia de un espacio adecuado para el estudio y a la demanda de atención de otras responsabilidades, como factores fundamentales. Sobre esta cuestión, se identificó como un aspecto relevante de análisis, el hecho de que la totalidad de los sujetos de este grupo consideraron que eran capaces de elaborar una tesis de Maestría, y a su vez, que en ninguno de los casos se hiciera referencia a la falta de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para la elaboración de un trabajo de estas características.

Respecto al proceso de formación, inherente a las tareas de elaboración de una tesis, transitado por los sujetos en compañía con los directores, se reconocieron un conjunto de elementos que pueden constituirse como condicionantes de las trayectorias académicas en el posgrado. Partiendo de considerar las reflexiones en torno al habitus, expresadas en el territorio teórico, acerca de que es posible, que las disposiciones y el sentido del juego que los estudiantes construyen a través de una carrera de grado, para algunos sujetos no sea una condición suficiente para poder transitar el posgrado y conseguir elaborar una tesis académica. En este sentido, se planteó que cuando estos elementos no se encuentran presentes (o bien, son incompatibles con el campo en cuestión) su conformación puede ser favorecida por las diferentes actividades formativas de la carrera, y/o por medio de la orientación de un director, a través de la inculcación del sentido práctico que permite interpretar y actuar, tomando decisiones orientadas al egreso.

Sobre esta cuestión, se expresó que las disposiciones y capitales culturales con los que cuentan los sujetos en el proceso de incorporación, condicionan de diferente manera a la integración y aprovechamiento de la formación. A este respecto, se planteó que desde una posición diferente en el campo, los directores podrían mejorar las condiciones en las

cuales los sujetos transitan la carrera, sobre todo si las actividades de dirección se inician en instancias tempranas de la incorporación de los estudiantes al posgrado, con la intención de impulsar mejores condiciones de aprovechamiento del programa de formación. Por otro lado, se expresó que cuando la actividad de acompañamiento que ejercen los directores, se inicia al final de la trayectoria académica de la carrera de posgrado, los sujetos que carecen del capital cultural y del habitus necesarios, deberán afrontar el proceso de inculcación y adquisición en conjunto con el director, lo que demandará una inversión de tiempo considerable y un mayor esfuerzo, pudiendo así condicionar la meta con respecto al egreso de los estudiantes, extender o interrumpir sus trayectorias. En este sentido, se planteó que cuando el proceso de dirección de un tesista comienza al final del programa de formación, las posibilidades de egreso, tal vez, estarían disponibles solo para aquellos sujetos que ya contaban con estos elementos desde el ingreso a la carrera.

Con este propósito, se identificaron los motivos de elección de un director y se caracterizaron los procesos de incorporación entre ambos, reconociendo las relaciones vinculares establecidas y las tareas realizadas en conjunto.

Sobre los motivos de elección de un director, se reconocieron por un lado, a la confianza, la admiración y la afinidad temática, como los tres aspectos principales, y por otro lado se identificaron a las estrategias que los sujetos pusieron en juego para definir la decisión. A su vez, se observaron diferentes circunstancias en las cuales esos motivos podrían actuar como factores condicionantes del proceso de elaboración de la tesis.

Respecto al proceso de incorporación de los directores con los tesistas, se identificó que la congruencia entre los perfiles, y el ajuste de expectativas e intereses, son elementos de relevante consideración para el análisis del establecimiento del vínculo entre ambos. A su vez, se expresó que en esta relación, las posibilidades de compatibilidad del habitus y el capital cultural que ambos presentan, también pueden condicionar el desarrollo del acompañamiento en función de la elaboración de la tesis. Sobre esta cuestión, se identificaron tres instancias de incorporación de directores: en el inicio de la carrera, en el proceso de elaboración del proyecto de investigación y en la preparación de la participación de los estudiantes en el simposio.

Sobre la dinámica de trabajo entre directores y tesistas, se caracterizaron las distintas formas de contacto que establecieron los sujetos de esta investigación y se abordaron diferentes obstáculos vinculados a la incompatibilidad del tiempo disponible y a la incongruencia del habitus y el capital cultural que presentaban ambos sujetos. También,

se describieron las formas de acompañamiento y orientación de los directores, identificando las modalidades de intercambio y el señalamiento de errores.

Para finalizar, se considera que los hallazgos presentados podrían constituirse como un aporte, desde la perspectiva de trayectorias educativas, a los estudios sobre las problemáticas vinculadas a la formación de posgrado. Lejos de pretender generalizar o querer efectuar una explicación cabal acerca del por qué en Argentina la mayoría de los estudiantes de posgrado no consiguen egresar, en esta tesis se encuentran presentes una posible representación descriptiva de estudiantes y egresados de una carrera en particular, así como un conjunto de probables condicionantes subjetivos y objetivos, que podrían ser el puntapié inicial para futuras investigaciones, o bien complementar las ya existentes. En este sentido, los hallazgos presentados, podrían habilitar nuevas preguntas que permitan explorar otras temáticas, vinculadas, por ejemplo, a las experiencias de participación de estudiantes en actividades académicas, con la intención de indagar sobre ¿Cuáles son las implicancias formativas de las experiencias de participación de los sujetos en actividades académicas (sobre todo en la docencia, investigación y extensión), y su relación con la integración al nivel superior de posgrado?, o bien, a la reconstrucción de la figura del director de tesis, en busca de reconocer ¿Quiénes son los directores de tesis de posgrado?, ¿Cómo construyen los vínculos con los sujetos dirigidos? ¿Cómo elaboran y despliegan sus estrategias de acompañamiento en la tarea de elaboración de una tesis?, ¿Cuáles son los condicionantes para el desarrollo de las actividades de tutoría con un tesista?, ¿Cuáles actividades de dirección podrían favorecer el encausamiento de las trayectorias educativas en función del egreso?, entre otras.

A su vez, se toma registro de diferentes elementos y aspectos que no fueron tenidos en cuenta, o bien no se pudieron profundizar lo suficiente, como otros factores susceptibles de análisis que también podrían condicionar el tránsito y el egreso, tales como las diferentes modalidades de becas, sobre todo aquellas que otorgan subsistencia mensual o licencias laborales durante el periodo de realización del posgrado; el análisis de la articulación entre la carreras de grado y la carrera de posgrado afines (en este caso podrían ser los profesorado y la licenciaturas en Ciencias de la Educación y la Maestría en Educación); estudios que amplíen las descripciones respecto al vínculo entre tesis y directores, incluyendo también la reconstrucción de la perspectiva de éstos últimos; pesquisas que aborden la exploración de posibles configuraciones diferenciales de las trayectorias a través de una perspectiva de género; indagaciones de trayectorias laborales de egresados de

posgrados en educación, como una búsqueda de identificación de las vinculaciones entre el valor de las credenciales de posgrado y las posibilidades efectivas de acceso al campo laboral; investigaciones que pretendan describir los compromisos asumidos por los estudiantes, en términos de inversión de tiempo y esfuerzo, en función de sus percepciones respecto al costo y beneficio, estudios comparativos de trayectorias educativas entre posgrados de similares características y/o de otras disciplinas, entre otros.

Por último, aun cuando no fue el propósito de la presente investigación, se asumen como escasas (o tal vez nulas) las posibilidades de generalización de los hallazgos construidos, debido al tipo de estudio exploratorio y principalmente a la cantidad de casos relevados. No obstante, se considera que los elementos presentados, con la intención de identificar a los estudiantes y egresados del nivel cuaternario a través de sus trayectorias educativas, así como también para reconstruir algunos factores subjetivos y objetivos que pueden incidir condicionando el tránsito y el egreso en el posgrado, presentan cierto potencial para continuar investigando a través de nueva preguntas, objetivos e hipótesis, que permitan incorporar otras reflexiones a las expresadas aquí, y por sobre todo, que aporten a la construcción de estrategias pedagógicas que persigan una mayor inclusión del campo académico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 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](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.

BARSKY, O. (1999) *La situación de las carreras universitarias de posgrado*. Buenos Aires. CONEAU.

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.aacademica.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](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12207/pr.12207.pdf)

BERNSTEIN, B. Y DÍAZ, M. (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico" en

Revista Colombiana de Educación. 15.

BERTAUX, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. En FLACSO, Historia oral e historias de vida (Serie: Cuadernos de Ciencias Sociales, pp. 55-80). San José, Costa Rica: FLACSO.

BERTAUX, D (1996). Historias de casos de familias como método para la investigación de la pobreza. Revista de Sociedad, Cultura y Política. 1 (1). Pp.3-32.

BERTAUX, D (1997). Les récits de vie. Paris. Nathan.

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.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J; FÉRNANDEZ, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid. La Muralla.

BOLIVAR, A. (2001). ¿De nobis ipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa 4 (1) 2002. Recuperado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

BOURDIEU, P. (1971) "Intellectual Field and Creative Project" en YOUNG, M. (ed.) Knowledge and Control. London. MacMillan

BOURDIEU, P (1988) Cosas dichas. Buenos Aires. Argentina. Editorial Gedisa, S.A.

BOURDIEU, P (1990) Algunas propiedades de los campos. En Sociología y cultura México. Conaculta.

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) Los “recién llegados” y el intento para Convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de Maestría. 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. BuenosAires, 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.

BRISCIOLI, B. (2013). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

BRISCIOLI, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares. Perfiles Educativos. XXXVIII, (154), 3ª época, 134-153. Recuperado de [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=2016-154-134-153](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153)

BRISCIOLI, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Actualidades Investigativas en Educación. ISSN: 1409-4703. Volumen 17 Número 3 (pp. 1-30). Septiembre-diciembre. Facultad de educación, Universidad de Costa Rica. Recuperado en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181> DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

CAUSA, M. (2021). Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social. Tensiones de la formación en el primer año de estudios en la FTS-UNLP desde la perspectiva de los estudiantes y profesores (2018-2020). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2138/te.2138.pdf>

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.

DÁVILA, M (2010), "Tendencias internacionales en Posgrados", Consultoría para FLACSO-Argentina. Buenos Aires.

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](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*. Recuperado en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5601/ev.5601.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5601/ev.5601.pdf)

DE LA FARE, M.; ROVELLI, L.; LENZ, S. (2012). Un estudio exploratorio sobre los Regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales. EN: *Actas. UNLP-FAHCE*. Recuperado de: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1819/ev.1819.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1819/ev.1819.pdf)

DE LA FARE.; ATAIRO, D.; ROVELLI, L.; DA SILVA, M, (2020). Bastidores da pesquisa em instituições educativas. Porto Alegre. EDIPUCRS. Universidad Nacional de la Plata. Pp. 135 – 153.

DIAZ, M. (1995) Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (Ed.). Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta

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.

FAINSOD, P (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FERNÁNDEZ B. y ZARAUZA, D (2012). Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los Posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. VI Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2012). Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40487>

FERNÁNDEZ B. y ZARAUZA, D (2016) Trayectorias educativas y laborales de estudiantes de posgrado de la Facultad de Bellas Artes (UNLP). VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016). Recuperado en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56122>

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2002) La educación superior en la Argentina. Buenos Aires. EUDEBA.

FERRAROTTI, F. (1988). Biografía y ciencias sociales. San José Costa Rica. Flacso.

FERRAROTTI, F. (1991). La historia y lo cotidiano. Barcelona. Ediciones Península.

FOLLARI, R. (2002). Argentina: El acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. Contextos de Educación, 4 (5). Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982002000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982002000100002&lng=es&nrm=iso)

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.

FRASSA, J Y MUÑIZ TERRA, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires, Argentina.

FOUCAULT, M. (1970) El orden del discurso. Barcelona. Pre-textos.

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.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/publicaciones/revsup/res114/art7.htm](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/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. Recuperado de: [https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3421/1/Doc\\_c119.pdf](https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3421/1/Doc_c119.pdf)

GARCÍA DE FANELLI, A. (2005) Universidad, Organización e incentivos: Desafíos de la Política. Buenos Aires. Miño y Dávila srl. Recuperado de: <http://www.unsam.edu.ar/personal/capacitacion/files/SsTnbIWGBNFanelli,%20Ana%20Maria.pdf>

GAVILAN, M (2006) La Transformación de la Orientación: hacia un nuevo paradigma. Homo Sapiens: Rosario. 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.

GEERTZ, C. (1983). Thick description: Towards an Interpretive theory of culture. En Emerson, R. M. (comp). Contemporary Field Research. Boston. Little, Brown. Pp. 37-59.

GODARD, F. (1996), "El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales", en: Cabanes, R. y F. Godard: Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales. Cuadernos del CIDS, serie II, Bogotá, Universidad de Externado de Colombia.

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.

GUZMÁN GÓMEZ, C. (2004a). Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan, México, UNAM-CRIM.

GUZMÁN GÓMEZ, C. (2004b). Los estudiantes frente a su trabajo. Un análisis en torno a la construcción del sentido del trabajo. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 22, pp. 747-767. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

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.

HIDALGO, C. Y PASSARELLA, V. (2009). Tesistas y Directores: Una relación compleja e irregular. En NARVAJA DE ARNOUX, E. Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

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.

KANTOR, D (Coord.). (2001). La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

KAPLAN, C Y FAINSOD, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. Revista del IICE, 10(18), 25-36.

KAPLAN, K. (2009). Violencia escolar bajo sospecha. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

KESSLER, G. (2004). Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Paidós.

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](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 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://observatoriocts.oei.org.ar/2010/06/07/resultados-e-impactos-de-los-programas-de-apoyo-a-la-formacion-de-posgrado-en-ciencias-e-ingenieria/>

MALLIMACI, F Y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V (2006). Historias de vida y método biográfico. En VASILACHIS, I. (coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Gedisa.

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 CENTENO, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. Integración Y Conocimiento, 6(2). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

PÉREZ LINDO, A. (2007). "Prospectiva de la educación superior argentina 2010", Secretaría de Ciencia y Técnica, Plan Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010).

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>

PIÑA, J. M. (2000). El proceso de socialidad y de vida académica. En R Sánchez Puentes y M. Arredondo (Coords.), Posgrado de Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal (pp.82-84). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

PIÑA, J. M. (2004). El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. M. Arredondo (Comp.), Campo científico y formación en el posgrado (pp. 96-97). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

REGLAMENTO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y ANEXOS (2017) Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Secretaría de Posgrado.

RESOLUCIÓN Nro. 474/1999. Régimen de funcionamiento de las carreras de grados académicos y de las actividades educativas de posgrado de la FaHCE. Consejo Académico,

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.  
Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.4/no.4.pdf>

RESOLUCIÓN Nro. 1035/2011. Régimen de funcionamiento de las Carreras de Grados Académicos y de las actividades educativas de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consejo Directivo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/normativa/no.48/no.48.pdf>

RESOLUCIÓN Nro. RESFC-2018-64-APN-CONEAU#MECCYT. Acreditación de la carrera de Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de la Plata. CONEAU (2018).

SÁNCHEZ DROMUNDO, R. A. (2006). "El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía". (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/88669>

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>

SÁNCHEZ PUENTES, R. (1987). La formación en investigadores como quehacer artesanal. Omnia, 3 (9), 11-24.

SÁNCHEZ PUENTES, R. (2000). La relación de la tutoría con los procesos de formación en los programas de posgrado. En G. Moreno (Ed.), Problemática de los posgrados en educación. Hacia la consolidación del siglo XXI (Cuadernos de investigación No. 5, pp. 113-133). Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.

SÁNCHEZ PUENTES, R. Y ARREDONDO, M. (Coords.). (2000). Los posgrado de ciencias sociales y humanidades. La relación entre la eficiencia terminal y la vida académica. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

SÁNCHEZ PUENTES, R. Y ARREDONDO, M. (Coords.). (2004) Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM. México. UNAM-CESU/Plaza y Valdés.

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.

SENNET, R. (1998). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona. Anagrama.

STAKE, R. (1994). «Case studies», en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln, Handbook of Qualitative Research. California, Sage.

TAYLOR, S.J Y BOGDAN, R (1984). Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados. Trad. Jorge Piatigorsky. Barcelona. Ediciones Paidós.

TERIGI, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos (pp. 191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas 191-202. Buenos Aires: Novedades.

TERIGI, F. (2008a). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En Jóvenes y docentes en el mundo de hoy (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.

TERIGI, F. (2008b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa, 17(29), 63-71. Recuperado de [http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier\\_articulo.php?num=29&id=19](http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=29&id=19)

TERIGI, F (2009). Las trayectorias escolares: del prolema individual al desafío de la política educativa. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

TERIGI, F (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), Educar: saberes alterados (pp. 99-110). Buenos Aires: Del estante editorial.

TINTO, V. (1987). El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. Trad. Carlos María allende. México. UNAM-ANUIES.

TINTO, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. En Perfiles Educativos. México. N°62, pp 56-63.

TIRAMONTI, G. (2001). Modernización educativa de los 90'. ¿El fin de la ilusión emancipadora? FLACSO/Temas Grupo Editorial, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En: TIRAMONTI, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Ediciones Manantial, Buenos Aires.

UNZUÉ, M. (2011). "Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina". Sociedad, n° 29/30, pp. 127-148.

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