

Un estudio sobre la permanencia y graduación estudiantil desde la experiencia universitaria vivida en una Universidad Nacional del Conurbano bonaerense.

Autoras:

Aberbuj, Claudia M.:

- Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).
- Mail: caberbuj@unsam.edu.ar

Weiss, Candela J.:

- Pertenencia institucional: Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) / Universidad Nacional del Oeste (UNO).
- Mail: candelaweiss@gmail.com

I. Introducción

El proceso de expansión del sistema universitario argentino, iniciado a mediados del siglo XX, provocó un crecimiento extraordinario de la matrícula inicial del nivel. La contracara de este proceso democratizador fueron las bajas tasas de permanencia evidenciadas en otros tramos del nivel y de graduación (Tedesco et al., 2014). En este marco, el presente estudio se propone analizar las condiciones que facilitan u obturan la permanencia y la graduación estudiantil en nueve carreras de grado de una Universidad Nacional del conurbano bonaerense.

Según un informe producido por el Laboratorio de Políticas Educativas (LPE) entre 1983 y 2022 el sistema universitario argentino multiplicó por 7,5 su matrícula: pasó de tener 337 mil estudiantes en 1983 a 2,5 millones en 2022 (LPE, 2024). La Argentina tiene hoy una de las cifras de acceso a la educación superior más altas de Latinoamérica, similar a la de muchos países de la OCDE¹. Fueron políticas basadas en el reconocimiento de la educación superior como bien público, las que permitieron reducir la desigualdad y promover la justicia social (UNESCO, 1996; Reimers, 2003; Coraggio, 2001) y constituyeron al Estado como garante de dicho derecho (LES N° 24521, art.2).

¹ Según los datos correspondientes al año 2014, en nuestro país el 32% de los jóvenes entre 20 y 24 años acceden a estudios de nivel superior (OCDE, 2016).

Las políticas democratizadoras en el acceso respondieron a un principio de *equidad horizontal*² que produjo un crecimiento exponencial de la matrícula de estudiantes (Krotsch, 2009; Rama, 2007; Fernandez Lamarra, 2003) y la modificación de la composición de los grupos sociales que la conformaban (Chiroleuet al., 2012; García de Fanelli, 2014; Parrino, 2014; Chiroleau, 2013; Suasnabar y Rovelli, 2016; Aberbuj y Zacarias, 2015; Ezcurra, 2011). Tendencias que sumadas a la obligatoriedad del nivel secundario, con la consecuente ampliación en su cobertura, produjo un proceso de desplazamiento que llevó a que las universidades de élite se vuelvan universidades de masa (Colabella y Vargas, 2014).

Sin embargo, el aumento en la matrícula contrasta con las bajas tasas de permanencia y graduación del nivel. Tasas que dan cuenta que los cambios en la composición estudiantil de los/as ingresantes a la Universidad fueron más acelerados que los relativos a sus estructuras y prácticas cotidianas. En este sentido, la graduación sigue siendo un desafío que se intensifica en los/as estudiantes pertenecientes a grupos sociales históricamente excluidos del nivel (Aberbuj y Zacarías, 2015; Fernández Lamarra, 2003). Se trata de un desafío en dos sentidos: sus bajas tasas (estudiantes que nunca llegan a concluir sus carreras) y su alargamiento (trayectorias cuya duración real supera por varios años la teórica).

El crecimiento exponencial de la matrícula que accede a la Universidad, según Ezcurra (2005), tiene efectos paradójales y gesta nuevas formas de desigualdad: aunque ingresan estudiantes diversos, permanecen y se gradúan aquellos que provienen de hogares con mayores ingresos y capital cultural. Tal como se observa en la base de datos del EPH-INDEC del año 2023, existen grandes diferencias en Argentina entre el acceso educacional de la población de entre 18 y 24 años según el quintil de ingresos. La tasa de estudiantes del primer quintil de ingresos que cursa una carrera de educación superior es del 25,3% y el 1% finalizó una en dicho nivel, mientras que en el quinto quintil de ingresos: el 47,5% cursa una carrera de educación superior y el 7,8% finalizó una carrera en dicho nivel (Salvia et al., 2024).

Por ello, diversos/as autores/as (García Fanelli, 2022; Fernandez Lamarra, 2003; Krotsch, 1998; Ezcurra, 2011) señalan que el acceso irrestricto, el no arancelamiento y la creación de nuevas instituciones posibilitó una democratización en relación al acceso formal al nivel, sin garantizar las condiciones necesarias para la permanencia y la graduación. En este

² La *equidad horizontal*, según el principio aristotélico, implica garantizar un "igual tratamiento para los iguales". Es decir, se limita a lograr igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad al evitar que los procesos de admisión sean discriminatorios (Morduchowicz, 2003 en García de Fanelli, 2014).

marco, las limitaciones asociadas al nivel socioeconómico de los/as estudiantes, los circuitos segmentados del sistema educativo -que provocan trayectorias educativas diferenciales- y la pertenencia a grupos minoritarios o históricamente relegados (Binstock y Cerrutti, 2016) resultan los mejores predictores de fracaso en el sistema.

En otras palabras, se trata de un proceso de *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2014) que coloca a las instituciones de educación superior y a la investigación educativa frente a un desafío para el que aún no hay salidas claras ni definitivas. Finalmente, se trata de un fenómeno social complejo que “tiende a producirse y reproducirse al interior del campo académico con determinados mecanismos específicos y reconstruibles, donde interactúan factores objetivos y subjetivos e involucran al conjunto de personas implicadas en el proceso educativo” (Goldenhersh et al., 2011, p. 98).

En este marco cobra sentido el objetivo de este estudio, el cual se propone analizar las condiciones que facilitan u obturan la permanencia y graduación estudiantil en nueve carreras de grado³ de una Universidad Nacional del conurbano bonaerense desde la experiencia universitaria. Esta investigación procura describir la experiencia de estudiantes avanzados/as y graduados/as e indagar la *experiencia de conocimiento* (Carli, 2012) que tiene lugar en el tramo final de estas carreras. Se hace foco en la experiencia universitaria atendiendo a las dimensiones subjetivas y los contextos materiales en que tiene lugar la formación, los modos de significación y apropiación del conocimiento en un tiempo-espacio siempre mediado por instituciones, dispositivos, artefactos y prácticas (Carli, 2012). Se trata, en palabras de Meschonnic (2007), de explorar una poética del conocimiento en la universidad.

El artículo se organiza en cuatro partes. En una primera instancia, se realiza un acercamiento teórico-conceptual a la temática. Luego, en una segunda instancia, se define el encuadre metodológico desde el que parte la investigación y se reconstruye el proceso de investigación realizado. En un tercer momento, se presenta el análisis de los resultados haciendo foco en las dificultades de organización y sobrecarga de tareas que tiende a producirse en el tramo final, y las dificultades asociadas a la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos orientados a la práctica –particularmente aquellos involucrados en la realización del trabajo

³ Las nueve carreras de grado que se indagaron se dividen en dos grupos: cinco carreras de Ciencias Sociales –licenciatura en Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Relaciones Internacionales, Administración Pública– y cuatro carreras de Ciencias de la Salud –licenciatura en Órtesis y Prótesis, Enfermería, Terapia Ocupacional, Física Médica–.

final de graduación (TFG) y las prácticas profesionales supervisadas (PPS)–. Por último, se esbozan algunas reflexiones finales que surgen del análisis.

II. Acercamiento teórico-conceptual a las nociones de permanencia y graduación desde la experiencia universitaria

El concepto de *permanencia* en los estudios universitarios posee un significado compartido y asociado a la acción de sostenerse y finalizar un programa formativo (Velázquez Narváez y González Medina, 2017). Algunos/as autores/as optan por retomar el concepto de “abandono” para indagar a aquellos/as estudiantes que no tienen actividad académica por número determinado de períodos⁴ (García de Fanelli, 2014). No obstante, se trata de un concepto que no sólo es complejo de definir y engloba situaciones muy diversas –ya que existe el abandono temporal (Velázquez Narváez y González Medina, 2017) o el abandono voluntario (Tinto, 1975)–, sino que suele asociarse a una connotación negativa del pasaje por la universidad (Fonseca y García, 2016). Además, coloca la responsabilidad de la desvinculación del lado estudiantil, muchas veces asociada a la idea de fracaso individual. Mientras que, según Velázquez Narváez y González Medina (2017) la *permanencia* implica que “un estudiante se mantenga en el ciclo que cursa, que concluya e incluso que continúe estudiando el nivel académico subsecuente” (p. 118). Por ello, en este trabajo se analiza la experiencia universitaria desde el concepto de *permanencia*.

A grandes rasgos, se pueden identificar dos corrientes teórico analíticas en las que se basan las diversas investigaciones que estudian las problemáticas asociadas a las bajas tasas de permanencia y graduación universitaria (Osorio et al., 2012). La primera de ellas es el modelo de *desgaste del/de la estudiante* (Bean, 1980), que hace foco en las variables externas a la institución que influyen en la probabilidad de desertar en los estudios universitarios: trayectoria académica previa, género, condición laboral, edad, estado civil, familia, capacidad económica de afrontar los costos directos, capital cultural y social del hogar de origen (Osorio et al., 2012; García de Fanelli, 2015).

La segunda corriente se centra en la *integración del/de la estudiante*⁵, incorpora la variable institucional. Es decir que además de considerar la incidencia de los factores del

⁴ La definición de cuántos períodos deben transcurrir para que se determine que un/a estudiante abandonó, dependen de cada institución y sus reglamentos internos.

⁵ Es un enfoque que toma relevancia en Estados Unidos a partir de los años '80 y que, con el tiempo, se volvió la corriente más influyente a nivel mundial en el estudio sobre esta problemática.

ambiente introduce como predictor de permanencia el grado de adaptación estudiantil a la vida universitaria. En esta línea, Tinto (1989) –desde *modelos organizacionales y de la interacción*– y Spady (1970) –desde un *modelo con enfoque sociológico*⁶– desarrollan una robusta teoría que comprende la permanencia como un proceso complejo que no puede estar relacionado únicamente a la dimensión individual del estudiante. Desde esta perspectiva, son centrales las cualidades de la organización en la integración social de los estudiantes a la institución (Berger y Milem, 2000; Berger, 2002).

Particularmente, las teorías de Tinto y Cullen (1973) resultan pertinentes en esta investigación ya que piensan la permanencia estudiantil desde la integración de los factores individuales y ambientales (García de Fanelli, 2014), en el entrecruzamiento entre el sujeto y la institución (Goldenherhsh et al., 2011). Tinto y Cullen (1973) establecen que todas las experiencias previas al inicio de los estudios universitarios se relacionan con los compromisos que el/la estudiante establece una vez dentro de la Universidad –tanto académicas como sociales– y las expectativas que luego se refuerzan o debilitan en las experiencias institucionales vividas. Todo ello, en definitiva, influye en la permanencia -o no- del estudiantado (Velázquez Narváez y González Medina, 2017). Es decir que desde este enfoque, los factores institucionales -como las estructuras organizativas, el currículum, las prácticas académicas cotidianas, entre otras-, juegan un rol fundamental, al igual que las expectativas y supuestos de los diversos actores institucionales (Gorostiaga et al., 2017; Tedesco et al., 2014; Aberbuj y Zacarías, 2015; Ezcurra, 2011; Feldman, 1999, Camilloni, 1995; Goldenherhsh et al., 2011).

Desde esta perspectiva, la permanencia depende del grado de ajuste entre el estudiantado y la institución. La buena integración depende de las experiencias en la universidad, las previas al acceso universitario y las características individuales ligadas a la incidencia de las políticas y prácticas universitarias (Tinto, 1975; Alfa Guía, 2012). Esta misma idea es retomada por Santos Sharpe (2020) cuando desestima los posicionamientos que aluden únicamente a responsabilizar a un actor, sea el sujeto que abandona o la institución que lo expulsa. Más bien, se trata de un complejo cruce entre lo socioinstitucional y procesos subjetivos que interpela a las políticas académicas vigentes (Goldenherhsh et al., 2011).

⁶ Este enfoque plantea que la deserción es el resultado de una ruptura social del individuo al verse imposibilitado de integrarse exitosamente haciendo foco en el impacto que tienen los factores ajenos al individuo en su permanencia (Velázquez Narváez y González Medina, 2017).

La presente investigación se posiciona desde el modelo de la integración para pensar la permanencia y la graduación universitaria, optando así por una visión más compleja de la problemática, considerando tanto los factores particulares como colectivos que impactan en el fenómeno (García de Fanelli, 2015). En definitiva, asumimos que la decisión de continuar, o no, los estudios universitarios es un “acto individual, institucional y social que modifica las interacciones entre los distintos agentes educativos, y que puede considerarse el efecto de la valoración construida de lo formativo a partir de expectativas, ofertas, y demandas de tipo intrínseco y extrínseco. Un fenómeno que exige una lectura multidisciplinar, sistémica y compleja” (Alfa Guía, 2012, p. 11).

En este sentido, el trabajo aborda la *experiencia universitaria*, ya que indagarla implica considerar dimensiones familiares, educativas y políticas, en la intersección entre lo estructural, lo histórico y lo subjetivo-experiencial. Revela las “interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar” (Pierella, 2011, p. 27). Tal como detallan Guzmán y Saucedo (2015), es a partir de una diversidad de vivencias y sentidos que se construye toda la experiencia de los sujetos. En palabras de Jay (2009), la experiencia sucede en la intersección entre lo público y la subjetividad e implica capturar historias individuales y colectivas a través de la narración de diversos aspectos de la vida universitaria.

De este modo, acercarse a la experiencia universitaria, implica profundizar en los complejos procesos de identificación que se producen entre estudiantes, docentes, conocimiento e institución en sentido amplio (Iazzetta, 2001). Es una forma de entender los modos de apropiación subjetiva de la institución, las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento, las prácticas desconocidas y las dinámicas colectivas de la vida en la universidad “(...) con sus efectos inclusivos y expulsivos, formativos y no formativos, con la fuerza y en ocasiones la debilidad de las interpelaciones” (Carli, 2012, p. 44). En definitiva, caracterizar la experiencia universitaria implica reconocer las huellas que deja esa institución en los sujetos y aquello que le pasa al/a la estudiante en relación con sus pares, con el conocimiento y con los/as docentes, aunque concibiendo al/a la estudiante no solo desde su lugar en la Universidad, sino desde otras esferas de la vida social (Carli, 2006; Carli, 2012).

III. Metodología

El trabajo de investigación parte de un abordaje cualitativo y procura reconstruir la experiencia universitaria en estrecha ligazón con la narración como proceso de producción de sentido (Pierella, 2011). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades⁷ y docentes⁸, ya que son actores que intervienen en el proceso de graduación y resultan clave para indagar sobre el mismo. También se llevaron adelante grupos focales a estudiantes avanzados/as y graduados/as⁹, entendiéndolos que podían dar luz sobre aquellas condiciones que facilitaron o dificultaron su permanencia y graduación, y aquellas que obturaron la de algunos/as de sus compañeros/as que no continuaron con sus carreras.

Los ejes de indagación definidos en las entrevistas y grupos focales retomaron aspectos propios de toda la experiencia universitaria: la experiencia sobre la cursada; la relación entre el estudio, el trabajo y/o otras actividades; el horizonte profesional; los hitos de graduación; y la realización de prácticas profesionales o de investigación —entre otros temas seleccionados como parte de un guión abierto.

La selección de la muestra de los/as estudiantes y graduados/as fue definida según un plan sistemático de recogida de datos y elegidos por sus características (Corbetta, 2007; Batthyany y Cabrera, 2011). Luego de este primer recorte, se definieron las muestras de modo aleatorio.

IV. Resultados

A partir del análisis de los relatos de estudiantes, graduados/as, docentes y autoridades en las nueve licenciaturas analizadas, se han podido distinguir algunas tendencias comunes, con sus énfasis y particularidades, que se relacionan con la permanencia y la graduación universitaria. Se organizaron los hallazgos en las siguientes dimensiones: la experiencia estudiantil de sobrecarga en el tramo final; la construcción de autonomía y la tolerancia a la incertidumbre asociados a los trabajos finales y el oficio de investigación; y, por último, el

⁷ Se realizó una entrevista individual a cada director/a de carrera y a el/la Director/a académico/a de grado.

⁸ Se entrevistó individual y grupalmente a los/as docentes de las materias de Trabajo final de Graduación (TFG) y a los/as docentes de materias de prácticas profesionales supervisadas (PPS) en el caso de las carreras que tienen este tipo de asignaturas.

⁹ Se realizaron 9 grupos focales con estudiantes avanzados/as (un grupo focal por cada una de las carreras con estudiantes que hayan cursado o estén cursando algún taller de TFG) y otros 9 grupos focales con graduados/as recientes (un grupo focal por cada una de las carreras con graduados/as de los últimos 5 años).

aprendizaje de conocimientos asociados a la práctica profesional y los lazos entre la Universidad y el mundo del trabajo.

IV. a. La experiencia estudiantil de sobrecarga en el tramo final

Un elemento central de la experiencia estudiantil que emerge con recurrencia en los relatos de los actores tiene que ver con la organización del tiempo en este último tramo de las carreras. Se trata de un elemento clave de la experiencia universitaria ya que el tiempo del/la estudiante universitario suele ser escasamente libre y autorregulado por la combinación de actividades académicas, laborales y de cuidado (Carli, 2012).

En este sentido, aprender a organizar el tiempo resulta fundamental para continuar con los estudios universitarios. Este aprendizaje que tradicionalmente se entendía como autónomo y se erigía como una de las condiciones obstaculizadoras de la permanencia en los primeros años, se tendió a incorporar dentro de las responsabilidades pedagógicas para con los ingresantes. Pero, lo que los actores dan cuenta es que la organización temporal que habían aprendido y funcionaba en los primeros años, en el tramo superior ya no funciona. Entonces, señalan, deben aprender de nuevo a organizar el tiempo, con la complejidad de que este tiempo tiene que contener ahora muchas más actividades y obligaciones tanto académicas y sus derivadas como también de la vida extraacadémica, generando una sobrecarga.

En efecto, las experiencias recabadas parecerían acompañar esta hipótesis ya que resaltan cómo el problema de la superposición de obligaciones académicas y actividades de la vida extraacadémica –tareas de cuidado y/o domésticas, trabajo y esparcimiento– se agudiza hacia el final de la carrera, cuando se acumulan exámenes finales, trabajos prácticos, prácticas profesionales y la elaboración del Trabajo Final de Graduación (TFG):

“Las horas [de prácticas] profesionales que (...) equivalen casi a 3 materias. Cada materia equivale a 64 hs. más o menos. Más 150 hs de investigación. En total son más de 250 hs. Más las materias. Es un montón. Para mí es muy difícil terminar [la carrera] en 6 años si uno además tiene que trabajar” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

“Por lo menos yo, tengo [que hacer] práctica de investigación, horas de investigación. Más la tesina. Es un montón, y no, muchas veces no logramos articular todas estas cosas” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

La organización autónoma de esta cantidad de obligaciones, en muchos casos superpuestas, se transforma en uno de los factores que suele hacer más espinosa esta etapa final, tal como dejan ver los relatos estudiantiles.

A estas dificultades de autoorganización se agrega el que, en determinadas ocasiones, la institución universitaria puede incidir negativamente en la posibilidad de establecer un equilibrio entre dichas actividades. En la voz de los/as estudiantes surge una preocupación por el modo en que su organización queda condicionada por la oferta institucional de materias, los turnos de cursada ofrecidos y la cantidad de horas de clase propuestas en el plan de estudios – en muchos casos, físicamente imposibles de cumplir–. En este sentido, los actores estudiantiles y graduados/as parecieran vivenciar/experimentar un tiempo institucional que desconoce el tiempo del/de la estudiante y sus responsabilidades extracurriculares, que les obliga a estar excesivamente ocupados:

“(...) la Universidad no tiene una oferta horaria facilitadora de las cursadas (...) Sé que después se abrieron un par de cátedras, algunas, muy poquitas. (...) los primeros dos años es a la mañana y los segundos dos años es a la tarde entonces es medio difícil acomodar horarios laborales” (Grupo de graduados/as)

“La verdad es que es medio difícil de sostener un trabajo... por lo menos las personas que conozco que han trabajado durante la carrera se les ha estirado un montón. Porque la oferta de cátedras es muy poquita, porque las materias se dan por cuatrimestre, entonces si perdés una cursada tenés que esperar un año a volverla a cursar, porque el horario es ese y no hay posibilidad de hacerla en otro horario” (Grupo de graduados/as)

Los obstáculos de cursada con que se encuentran los/as estudiantes parecerían terminar retardando la promesa de graduación y dificultando por sobremanera el avance de aquellos/as estudiantes trabajadores/as que no cuentan con las condiciones para sostener ese ritmo de estudio y articularlo con la vida familiar, laboral, estudiantil, etc. Más bien, en ciertas ocasiones parecería ser condición necesaria para transitar con éxito la Universidad que los/as estudiantes se dediquen tiempo completo al estudio y eviten cualquier actividad extracurricular. Como expresó un/a graduado/a, *“Pareciera ser que la carrera es para los que no trabajamos”*.

En palabras de las autoridades de otra de las carreras *“algunos abandonan y se dan cuenta que no era lo que esperaban o no le pueden dedicar el tiempo que necesitan porque tienen que trabajar (...) El plan de estudios está proyectado en cinco años en papel. Yo creo que, mínimo, súmale tres años más”*. En este sentido, parecería tratarse de una propuesta formativa que sólo puede ser sostenida –en un tiempo y forma razonable– por un estudiante que no tenga ninguna responsabilidad por fuera de su actividad estudiantil (Carli, 2006; Dubet, 2005).

III.b. La autonomía y tolerancia a la incertidumbre en la práctica investigativa del TFG

En el trabajo de indagación realizado resulta ser un gran eje problemático el hecho de que los/as estudiantes y graduados/as no creen contar con las herramientas necesarias para afrontar una diversidad de tareas prácticas que se les pide al momento de realizar el trabajo final de graduación (TFG). La preocupación estudiantil sobre cómo llevar adelante el oficio investigativo toma formas distintas según el tipo de carrera y la *tradición epistemológica* de cada licenciatura (Collazo Siqués, 2021).

Las tradiciones disciplinares y epistemológicas que fueron configurándose en los diferentes planes de estudio (Collazo Siqués, 2021) se perciben en los relatos estudiantiles de las carreras analizadas. Por un lado, los/as estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Salud –carreras tradicionalmente más profesionalizantes– describen un plan de estudios que implica muchas materias de práctica profesional pero muy pocas materias de investigación. Mientras tanto, las carreras del campo de las Ciencias Sociales –tradicionalmente más académicas–, parecerían tener una formación eminentemente teórica con pocas instancias de práctica profesional hacia el final de las cursadas y algunas prácticas investigativas asociadas al TFG.

Aunque con énfasis distintos, en las nueve licenciaturas se creyó necesario enseñar los modos de producción de conocimiento al interior de sus disciplinas y se decidió tener como hito de graduación un TFG orientado al oficio de investigación. Pese a que las licenciaturas vinculadas a las Ciencias Sociales tienen más asignaturas vinculadas a la investigación¹⁰, los/as estudiantes y graduados/as de las nueve licenciaturas enfatizaron percibir una vacancia en la experiencia práctica de estos saberes orientados a la producción de conocimiento científico durante sus carreras. En sus relatos, el “saber hacer” que debía ponerse en juego para la elaboración de un trabajo final de graduación no había sido enseñado lo suficiente o del modo necesario. En las nueve licenciaturas se evidenció la sensación de “*no sentirse preparados*” para dicha tarea, convirtiendo al TFG en un “traba” para la graduación:

“No te preparan con antelación para cuando tenés que estar en esta instancia [de TFG], que es ahí la que me está trabando” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

¹⁰ Las cinco licenciaturas de Ciencias Sociales cuentan con 3 materias de metodología de la investigación y entre 2 y 3 talleres de TFG con contenidos vinculados a la investigación, mientras que las carreras de Ciencias de la Salud sólo tienen una materia cuatrimestral de Taller de TFG al final de la cursada, y en dos de dichas carreras cuentan con una materia de metodología de la investigación.

“Si tuviera que decir cuál es el punto en el que hay más dificultades está en la tesina, el trabajo final. Eso es lo que detiene mucho la graduación” (Entrevista a director/a de carrera).

Según estudiantes y graduados/as, esta vacancia en la formación práctica de investigación generó que, al momento de la graduación, se sintieran angustiados frente a la necesidad de producir un trabajo final de investigación cuyo camino de resolución les resultaba poco claro. Según sus testimonios, se sentían incapaces de lidiar con las zonas indeterminadas e imprevisibles de la práctica, tanto al momento de escribir como al momento de investigar.

Wainerman (2011) plantea, retomando a Alford (1998), que el oficio de investigación se caracteriza por ser “no codificable, difícil de transmitir sino es en el hacer”, porque el oficio de investigación “combina la creatividad y la espontaneidad del arte (aunque el arte puede ser un trabajo duro) y el carácter riguroso y sistemático de la ciencia (aunque la ciencia puede ser gozosa)” (p. 8). Las voces de estudiantes, graduados/as y docentes del tramo final destacan que esta característica del oficio investigativo trae dificultades porque parecería no poder codificarse en un manual de metodología de investigación. Se enfrentan al oficio de investigar desde una voz propia, “*poner la firma*” (Docente del taller de TFG). Resulta ser una tarea para la cual, según algunos testimonios, no se sienten lo suficientemente preparados/as:

“No tiene nada que ver con lo que han hecho hasta ahora en la carrera porque ni las monografías que han escrito son parecido a lo que van a hacer acá [en Taller de TFG]” (Docente de Taller I)

“No es lo mismo dar un examen, responder preguntas, que sentarte a escribir y desarrollar un mismo tema, llevar un hilo conductor, la lógica, estadística, variables, cosas que tocamos de oído en las materias alusivas al tema pero que cuando las tenes que poner en juego... yo sentí que me hubiese venido mucho mejor, me hubiese servido como experiencia, que en todas las materias tuviéramos que armar un trabajo de ese estilo” (Grupo de graduados/as).

Si bien es posible explicarle a un/a estudiante cómo llevar adelante una serie de tareas metodológicas o prácticas de escritura, al tratarse de una práctica compleja e indeterminada, nada de ello resulta suficiente si el/la estudiante no se apropia de estos saberes durante el mismo acto de estar investigando. En términos de Schön (1992), lo que emerge como vacancia en la enseñanza de conocimientos orientados a la prácticas es una “enseñanza reflexiva dirigida a ayudar [a que sean] conscientes de los conocimientos que poseen y a asumir mayor responsabilidad en su propio aprendizaje” (p. 176). Siguiendo a Schön (1992), se trata de una práctica que nunca podrá enseñarse como “*transferencia*” o “*asimilación de información*”.

En las entrevistas, la dificultad parecía estar, según los relatos de los actores, en lograr que esos conocimientos aprendidos para dominar un campo de saber o aplicar una técnica puedan reorientarse para el ejercicio de una práctica de modo autónomo y reflexivo:

“No tiene nada que ver con cómo uno fue preparado hasta el momento, que es ir y rendir parciales, escribir que tal autor dijo esto. De repente uno llega a 4° o 5° año teniendo que producir algo nuevo y original (...) Hay mucha distancia entre la formación de los primeros 4 años y en la formación de taller, que es una formación de oficio” (Grupo de estudiantes avanzados/as)

“Me encontré con un mundo nuevo. Fui como los pibes de Malvinas. Fui con un rifle y no me salían las balas” (Grupo de estudiantes avanzados/as)

Estas dificultades se expresaron con mucha recurrencia en dos habilidades complejas que están involucradas en la hechura de la tesina: la escritura y la metodología.

“[Al escribir] tenés que manejar el hablar a dos y tres voces, ¿no? ¿Cuáles son los diferentes actores actuantes donde vos tenés que, por un lado citar, por el otro decir en qué coincidís y por otro lado decir lo que pensás” (Entrevista a director/a académica de grado).

“Aprendí [a escribir] con la tesina. Pero a los golpes mal: ‘esto no es, esto no es’. Y ahí yo digo, ¿estoy hace 5 años acá y recién ahora me están diciendo cómo escribir académicamente?” (Grupo de estudiantes avanzados/as)

“Para mí es el gran problema [...] se ven muchas cosas a nivel teórico, se dice “para esto habría que hacer esto o habría que hacer lo otro... como que está buenísimo a nivel discusión, a nivel de cómo se plantea, pero después la Metodología fue como: y ahora, ¿qué hago con todo esto? No tengo herramientas técnicas” (Grupo de graduados/as).

Según los relatos, en las carreras de Ciencias de la Salud, la escritura y la metodología parecerían ser prácticas poco ejercitadas durante las carreras. Y esto enfrenta al estudiantado a la dificultad de que una de las pocas experiencias de “sentarse a escribir” y a investigar tenga lugar recién en la instancia de trabajo final, y de manera solitaria.

Por otra parte, en las carreras de Ciencias Sociales emerge una problemática de otra índole, aunque existen más instancias de escritura y de enseñanza de conceptos metodológicos durante las carreras –en parciales domiciliarios, monografías, etc.–, esas experiencias distan de ser similares a la solicitada en el TFG. Según la indagación realizada para los/as estudiantes de estas carreras, durante la cursada suele priorizarse “repetir lo que dicen otros/as autores” en lugar de crear algo nuevo con ello, tal como harán en sus TFG.

En definitiva, ya sea porque no tienen formación específica o porque la formación que sí tienen es insuficiente, tanto los/as estudiantes de Ciencias de la Salud como de Ciencias Sociales parecen encontrar un problema en la falta de una experiencia práctica previa en investigación, más aún tratándose de carreras que exigen como requisito de graduación la producción de una investigación propia.

Esta sensación de extranjería que viven los/as estudiantes frente a lo solicitado en el TFG favorece también que los talleres orientados específicamente a la realización de dichos trabajos resulte muy exigido para el estudiantado. Según los/as mismos/as docentes, las asignaturas de taller de TFG son distintos a cualquier otra materia de la carrera, “*requiere mucho más esfuerzo autónomo*” (Director/a académico/a de grado) en un tiempo “*más apretado*” (Docentes del Taller de TFG). El resultado, “*horas sin dormir, noches sin dormir*” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

En los Talleres se inicia un proceso de constante revisión y de trabajo continuo sobre el error. Aunque algunos/as estudiantes lo valoran, otros/as lo viven como un proceso frustrante porque sienten que nunca alcanza, nunca termina de estar bien: “*Que no le gusta, que la redacción no le gusta, que lo cambias... Es desgastante, es frustrante*” (Grupo de estudiantes avanzados/as). Es un tipo de acercamiento al saber muy distinto al que caracterizaba a las materias previas de la carrera. Para muchos/as estudiantes, esta lógica en que “*desarmas todo y lo intentas como una plastilina*” termina generando que “*llega un momento que querés agarrar el hacha y atacar tu trabajo (si no es algo más)*” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

En este sentido, parece que justo antes de graduarse se les pide a los/as estudiantes que den un nuevo salto en términos de autonomía para el que no se sienten preparados: que sean capaces de poner en práctica de manera autónoma saberes complejos, indeterminados y cambiantes. Se les propone producir un trabajo para el que parece no haber respuestas únicas, sino más bien de un criterio propio lo suficientemente vasto para saber de manera autónoma cómo desarrollar una práctica compleja. No obstante, a partir de los relatos estudiantiles, puede identificarse una brecha o distancia entre una cursada que no necesariamente enseña la tolerancia a la incertidumbre, a la crítica y al no saber y un final de carrera que exige trabajar con esa indeterminación.

IV. c. El aprendizaje de conocimientos asociados a la práctica profesional y los horizontes laborales futuros

Las prácticas profesionales supervisadas (PPS) suelen ser las instancias en las que se espera que los/as estudiantes aprendan los conocimientos prácticos. Son los dispositivos en los que se procura enseñar los conocimientos vinculados al desarrollo profesional. En cuanto a su oferta, en las Carreras de Salud las PPS se ofrecen en distintos momentos de la trayectoria formativa; mientras que en las Carreras de Ciencias Sociales suelen concentrarse hacia el final de las carreras. A su vez, en las carreras del campo de las Ciencias de la Salud, las PPS tienen su propia historicidad y se han realizado de manera obligatoria y sostenida desde la creación de las carreras. Mientras que, en las licenciaturas de Ciencias Sociales, la oferta de PPS está mucho menos desarrollada, no son unidades curriculares obligatorias –o pasaron a ser obligatorias hace muy poco tiempo– y están aún en proceso de construcción y revisión.

En todas las carreras relevadas, el estudiantado expresa encontrarse con dificultades al momento de realizar las PPS. Los relatos suelen asociar dichos problemas a la falta de oferta –tanto en opciones, modalidades y horarios– o la poca difusión de la misma entre el estudiantado:

“Y era un jueves ocho de la noche, cien mujeres en el instituto, y llegaban los tres profesores de prácticas y vos ibas corriendo detrás del área al que querías ir, porque tiene eso también. (...) Y sí, mucho, esto de que hay 30 lugares de Práctica y 100 practicantes (...) Y vos decís “no hay lugar para abordar esta cantidad de gente” (Estudiantes Avanzados/as).

“las PPS están entre anuladas y poco vistas” (Docente de taller del TFG).

A estas dificultades de organización se suma el problema de sobrecarga que generan las PPS en términos de horarios. En las carreras de Ciencias de la Salud, por ejemplo, cuentan con doble carga: una parte en la institución receptora y otra en el aula universitaria: *“Y sí, la práctica pasa a ser una parte muy importante de tu vida. Por lo menos las mías tenían muchas horas y me acuerdo de mucho agotamiento (...)”* (Grupo de graduados/as).

Además, según el relato de los distintos actores, son reiterados los problemas vinculados a la propuesta formativa de las PPS: la baja articulación entre los espacios de formación práctica (la institución receptora) y teórica (el aula universitaria), y la falta de pertinencia formativa de algunas de las tareas que se realizan en las prácticas para un rol de practicante o aprendiz. Esto deviene, en la mayoría de las carreras analizadas, en problemas vinculados a la poca claridad para los/as estudiantes respecto de cómo se evalúan las PPS,

quiénes las enseñan, cómo abonan a su formación general y cómo se relacionan con las demás materias “teóricas” de la carrera:

“La verdad que estamos trabajando para instituciones en general grandes y de forma no remunerada. Yo no entiendo, ¿qué es la práctica profesional? ¿Para qué nos están preparando?” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

“Lo que sí sentí es que en el lugar privado las practicantes eran mano de obra gratuita, ni siquiera precarizada. Había situaciones de cambiar pañales, por ejemplo, que era bastante cuestionado en espacios de supervisión. Y hacernos cargo capaz de algunas situaciones engorrosas como tratos con padres que no correspondían” (Grupo de graduados/as).

En este sentido, un aspecto clave muy marcado por estudiantes y graduado/as para el buen funcionamiento de las prácticas es el acompañamiento continuo de un/as experto, que en muchos casos es definido como insuficiente o inexistente:

“Para mí siempre sentís que falta [acompañamiento], más que nada porque estás iniciando las bases de tu profesión, estás conociendo y moviéndote por primera vez” (Grupo de graduados/as).

“No era suficiente porque en el post-clínico no se podía ver el caso de todos. Estaban todos los grupos pero sólo se veían 2 o 3 casos. Por ahí yo quedaba con un montón de dudas porque no me tocó, no pude hablarlo, entonces nunca me saqué la duda y ya lo aprendí mal” (Grupo de graduados/as).

En la enseñanza de un conocimiento orientado a la práctica, resulta clave contar con la guía de un/a docente/profesional con experiencia, una suerte de “maestro” como en los gremios medievales (Wainerman 2011). A diferencia del “maestro explicador”, criticado por Rancière (2007), la función de este “maestro” es guiar y acompañar al/a la estudiante para que luego sea capaz de asumir su labor con creciente autonomía. En palabras de Schön (1992), “la legitimidad de un tutor no depende de sus dotes de erudito o de su competencia como conferenciante, sino del arte de su práctica de tutorización” (p. 272). En el caso de las PPS, pareciera que la falta de orientación sobre estas podría volver paulatinamente a estos espacios en simples requisitos para la graduación y no en instancias reales de formación.

Además, en los relatos de los distintos actores, las prácticas profesionales parecen entenderse como la etapa, muchas veces final, en la que se aplican las teorías y las técnicas aprendidas en las distintas materias: *“Lo que habría que tratar de unir es la parte teórica con la parte del taller. Hay un puente roto en el medio”* (Grupo de graduados/as). El aparente divorcio entre teoría y práctica que destacan algunos/as estudiantes y graduados/as, dificulta

que se conformen como instancias de *practicum reflexivo* y que, el “aprender haciendo” no sea el corazón del currículum (Schön, 1992). Tal como resalta un/a graduado/a, es necesario pensar la teoría y la práctica de modo dialéctico, “*porque lo nuestro es teoría y práctica. No es teoría sin práctica*” (Grupo de graduados/as).

Según Schön (1992), una racionalidad técnica en la enseñanza del conocimiento práctico disminuye la disposición de formar a estudiantes para el arte de la práctica y, en lugar de ello, termina preparando profesionales técnicos con limitada autonomía profesional, “menos libres para ejercer sus capacidades de reflexión en la acción” (p. 175). Estas dificultades detectadas por Schön (1992) también son destacadas por estudiantes y graduados/as de las carreras analizadas. En particular, se puede identificar a partir de una preocupación estudiantil por haber recibido una formación académica que no siempre les ofrece herramientas para su futuro laboral.

El dilema sobre la continuidad o discontinuidad entre la Universidad y el mundo del trabajo refiere a ciertas funciones históricas que cumple y ha cumplido la Universidad para el desarrollo de la vida adulta, del ciudadano y, centralmente, del profesional (Olmedo y González, 2012). En el caso de las nueve carreras analizadas, las situaciones se vuelven variopintas. Por un lado, en los/as estudiantes de Ciencias de la Salud la obtención de un título universitario parece tener un efecto directo en sus oportunidades laborales:

“Pero sí, para mí hay un cambio. Cuando tenés el título conseguís más fácil, o quizás percibís un mejor sueldo, eso seguro” (Grupo de graduados/as).

“Hace que no te tercericen en otras empresas y eso te aumenta el sueldo” (Grupo de graduados/as).

Mientras tanto, los/as estudiantes de Ciencias Sociales no parecieran estar tan preocupados por recibir la titulación, aunque sí expresan una gran incertidumbre respecto a las posibilidades de “trabajar de lo que estudiaron” y la relación entre los estudios que están prontos a finalizar y su futura inserción en el mundo del trabajo. Éstos últimos afirmaron que existe poca claridad sobre los posibles lugares de inserción laboral y mucha distancia entre lo que se enseña durante la carrera y el desempeño profesional presente o futuro: “*uno a veces sale de cursar como re entusiasmado, con los temas, debates, que se yo y después llegas a la oficina y estás trabajando en algo que no tiene nada que ver con eso*” (Grupo de estudiantes avanzados/as). Por eso, para algunos actores de las carreras de Ciencias Sociales, era importante que la Universidad les muestre “*qué cosas se puede hacer*” con el título, que les

digán “*te podés desempeñar en esto, para que no abandones*” (Grupo de estudiantes avanzados/as).

V. Reflexiones finales

El presente estudio procuró dar cuenta de diversos aspectos que facilitan u obturan la permanencia y la graduación según la experiencia relatada por estudiantes, graduados/as, docentes y autoridades de las nueve carreras indagadas.

A partir del trabajo de investigación, se pudo dar luz sobre diversas problemáticas asociadas a la carga académica y la organización del tiempo que, hacia el final de las carreras, acumula una cantidad considerable de responsabilidades personales y académicas. En muchos casos la sobrecarga tiene que ver con características y desafíos individuales que deben sortear los/as estudiantes al articular sus propios trabajos y responsabilidades familiares con el estudio. En otros casos, es la propia organización de la universidad la que incide negativamente en la posibilidad de equilibrar todas estas actividades.

Por otro lado, resulta significativo en los relatos de estudiantes y graduados/as, ciertas dificultades asociadas a las *experiencias de conocimiento* en el tramo final (Carli, 2012). La primera vinculada al sentido formativo de una experiencia de investigación que funciona como hito y requisito de graduación en las nueve carreras analizadas: el trabajo final de graduación. De los relatos surgen preguntas respecto de la articulación entre la producción de un trabajo orientado a la investigación como hito de graduación y la formación recibida a lo largo de la carrera. El contraste lo identifican en diversos puntos que hacen a la realización de una práctica compleja como es la investigación. Desde la toma de decisiones autónomas hasta la generación de un producto distinto a todos los que habían realizado, con mecanismos de seguimiento y corrección novedosos. Todo ello produce una dosis extra de preocupación e incertidumbre en el estudiantado durante el tramo final.

En las reflexiones de los/as entrevistados parece asomarse la concepción de PPS y TFG como instancias en que se “aplican” las “teorías” aprendidas a lo largo de la carrera, enfoque que supone que la teoría informa a la práctica. Concepción según la cual un profesional aprende su oficio al incorporar primero los conocimientos teóricos, que fundamentan la práctica, para después realizar el ejercicio supervisado de la misma con el objetivo de demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos (Sanjurjo, 2009). Enfoque que asume que

los/as estudiantes pueden poner en acción y de manera autónoma una serie de habilidades y disposiciones prácticas y complejas que habían sido enseñadas previamente con otros propósitos: el oficio de investigar, la capacidad de escribir un texto académico, el desarrollo de competencias metodológicas, el uso de una maquinaria compleja en una consulta o el diagnóstico de un paciente, entre otras.

En este sentido, la indagación permite reflexionar sobre los desafíos que implica la formación en cualquier práctica compleja. Enseñar y aprender una práctica supone no sólo la inmersión en prácticas reales, sino también el acompañamiento de expertos/as y pares con distinto nivel de expertise con quienes reflexionar *en* el hacer y *sobre* el hacer (Schön, 1992). Según los relatos de estudiantes y graduados/as, la principal diferencia en el aprendizaje práctico es contar con el acompañamiento y la guía de un/a experto/a en el área, ya sea para el desarrollo de las competencias vinculadas a la investigación como profesional.

En la experiencia concreta se vislumbran, también, otras dificultades más operativas y de sobrecarga estudiantil, así como la poca claridad sobre su sentido formativo. En función del campo disciplinar el vínculo entre el TFG o las PPS con la formación general de la carrera es más o menos claro. Casi inversamente proporcional, la tradición de las carreras de las Ciencias de la Salud tiene las PPS mucho más integradas y extendidas que las de Ciencias Sociales. Por el contrario, la investigación parece estar mucho más arraigada a la tradición de estas carreras de Ciencias Sociales que a las de Ciencias de la Salud. No obstante, en todos los casos se evidencian dificultades y desafíos en torno a los dispositivos de enseñanza de prácticas complejas y su articulación con las otras unidades curriculares.

Resulta relevante también que en las carreras de Ciencias Sociales surgen mayores incertidumbres y preocupaciones en relación a los horizontes profesionales futuros. Según las percepciones recabadas, estas carreras parecerían tener un campo de inserción profesional menos definido, por lo que un potencial desarrollo de las PPS se percibe como un dispositivo que permita indagar el campo profesional y responder a la pregunta de “¿para qué me sirve el título?”.

El gran desafío de todas las carreras analizadas, en definitiva, parecería asociarse a un aparente divorcio entre una formación universitaria principalmente teórica, y un final de los trayectos que demanda el manejo autónomo de saberes prácticos. Un choque entre una carrera

que no necesariamente enseña la tolerancia a la incertidumbre, a la crítica y al no saber a lo largo de su cursada, y un final de carrera que exige trabajar con esa indeterminación.

Referencias bibliográficas

Aberbuj, C. y Zacarias, I. (2015). “Universidad y los desafíos de la pedagogía”. En: Tedesco, JC. *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI editores – Fundación OSDE.

Alfa GUIA (2012). Por el futuro de la juventud, una apuesta por la educación. Unión Europea. Disponible en: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1y16zyvXkhaS_gLb_WrJSKMXJeUH6nYXT

Bean, J. P. (1980). Student attrition, intentions and confidence. *Research in Higher Education*, (17), 291-320.

Berger, J. B. (2002). Understanding the Organizational Nature of Student Persistence: Empirically-based Recommendations for Practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 3-21.

Berger, J. B., y Milem, J. E. (2000). Organizational behavior in higher education and student outcomes. In J. C. Smart and W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: handbook of theory and research*. (15), pp. 268-338.

Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior”. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (Mimeo) (versión digital).

Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, (25), 29-46.

Carli, S. M. E. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Centro de Estudio de Educación Argentina. (2024). Escasa graduación universitaria. Fortalecer la graduación universitaria requiere propiciar la conclusión y el aprendizaje en la escuela secundaria de los jóvenes con bajo nivel socioeconómico. Disponible en: https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/10837/CEA_julio_2024.pdf

Chiroleu, A., Suasnabar, C., y Rovelli, L. I. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Capacitación.

Colabella, L., y Vargas, P. (2015). Entre la salida laboral y la realización personal: una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias. *Revista del Museo de Antropología*, 8(2), 209-216.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (1).

Ezcurra, AM. (2011). Igualdad en educación superior: un desafío mundial. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. M. (2014). La ‘inclusión excluyente’: más alumnos y más deserción. *Perfil*.

Feldman, D. (1999). *El currículum como proyecto formativo integrado*. Buenos Aires: Mimeo. (En seminario-taller “El currículum universitario”. Segundo encuentro).

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate: situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba

García de Fanelli, A. (2014) Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y

a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 275-297.

García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX. *Propuesta Educativa*, (43), 17-31.

García de Fanelli, A. M. (2022). *Políticas para promover el acceso con equidad en la educación superior latinoamericana*. Unesco. Disponible en: <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az5362.pdf>

Goldenhersh, H., Coria, A., y Saino, M. (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (3), 97-120.

Gorostiaga, J., Lastra, K., y Muiños de Britos, S. M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas De Educación*, 10(1), 151-173.

Laboratorio de Políticas Educativas. (2024). Matrícula universitaria del conurbano bonaerense. Disponible en: <https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2024/06/LPE-Informe-2-Matricula-conurbano-1.pdf>

Osorio, A. M., Bolancé, C., y Castillo-Caicedo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 31-57.

Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis.

Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. En: Unión de Universidades de

América Latina y el Caribe. Educación Superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy. México: Idea latinoamericana.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la Universidad*. Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Salvia, A. (cord.). (2024). Jóvenes universitarios. Diferencias en el acceso a los estudios universitarios según características personales y regionales. 2010 y 2023. Disponible en: <https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Presentaciones/2024/Observatorio-Nota-Divulgacion-Jovenes-Universitarios-Prensa.pdf>

Santos Sharpe, A. I. (2020). Discontinuar (en) la universidad: análisis de experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios en distintos campos disciplinares a partir de relatos de vida. *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*. (1), p. 225-256

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.

Tedesco, J. C., Aberbuj, C. y Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Buenos Aires: Aique.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, (45), 89-125.

OCDE, 2016

Wainerman, C. (2011). “Consejos y advertencias para la formación de investigadores en ciencias sociales”. En Sautuú y Wainerman (Compiladoras). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Ed. Manantial.