



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



**Escuela Interdisciplinaria
de Altos Estudios Sociales**
IDAES_UNSAM

Universidad Nacional de San Martín

Tesina para obtener el título de Licenciada/o en Sociología

Carrera de Sociología. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales

Título:

Los/as que llegan. Experiencias, motivaciones y tácticas de estudiantes de Ciencia Política de la UNSAM que avanzan en la elaboración de la tesina y se gradúan.

Tesista:

Lucía Castiñeira

Directora:

Luciana Strauss

Co-Director/a:

Buenos Aires.

(Fecha)

Autora: Lucía Castiñeira

Firma:

Evaluator:

Firma:

Directora: Luciana Strauss

Firma:

Fecha de defensa:

Resumen

Esta tesina, enmarcada en los estudios sobre graduación universitaria desarrollados en el Laboratorio de Políticas de Permanencia y Graduación (LPPyG) de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), focalizará en un aspecto poco desarrollado en la bibliografía sobre Educación Superior y, sin embargo, relevante para comprender la graduación: los factores que explican la finalización de los estudios en aquellas carreras de grado que presentan como exigencia la realización de una tesina. En particular, se analizará una carrera con un fuerte perfil investigativo, Ciencia Política de la UNSAM, desde la perspectiva de la experiencia estudiantil (Carli, 2012), un enfoque centrado en los modos en que los/as estudiantes transitan el paso por la universidad y, en este caso, el tramo final de su carrera con la exigencia de elaborar un trabajo de investigación.

A través de entrevistas semiestructuradas y una instancia de observación participante realizadas en el año 2022 y 2023, se buscará describir las motivaciones de los/as estudiantes de Ciencia Política para finalizar sus estudios y los factores que favorecen el avance en la elaboración de sus tesinas y la consecuente graduación.

Esperamos que su descripción pueda convertirse en un insumo valioso para las próximas camadas de tesistas. En este sentido, este trabajo pretende ser una invitación a analizar la problemática de la graduación desde una perspectiva que considera que en las experiencias de estudiantes, docentes y autoridades universitarias es posible encontrar coordenadas para el desarrollo de estrategias y acciones que permitan ampliar el derecho a la universidad entendido no solo como la posibilidad de acceder sino de permanecer y graduarse en un período de tiempo razonable (Rinesi: 2015).

Índice general

Introducción	7
1.1 ¿Por qué estudiar la graduación universitaria y la elaboración de Trabajos Finales?	7
1.2 Los estudios sobre graduación universitaria y la elaboración de Trabajos Finales de Graduación	10
1.3 El enfoque teórico y metodológico	13
1.4 Organización de la Tesina	19
Capítulo 1: Motivos para estudiar y graduarse	20
1.1 Motivos para estudiar: “Me anoto en lo que me gusta, se verá de qué laburo después” ²¹	
1.2 Los motivos para graduarse: Motivaciones racionales e identitarias: “El tiempo invertido” y “la carga de identidad”	24
1.3 Las motivaciones vinculadas al mercado laboral: “Mirá, tengo esto”	26
1.4 Motivaciones vinculadas a la valoración de la tesina y el título: “Valerse como académico”	29
1.5 Motivaciones vinculadas al <i>gusto</i> por elaborar la tesina: “Un tema de interés”	32
Capítulo 2: La sociabilidad, el tiempo y la elaboración de la tesina como problema público y colectivo	39
2.1 La sociabilidad estudiantil en el tramo final: “darse la mano”	40
2.2 La organización temporal para elaborar la tesina: “hacerse el tiempo”	45
2.3 La elaboración de la tesina como <i>problema público</i> : “combatir el monstruo” (colectivamente)	48
Conclusiones	55
Bibliografía citada	61
Bibliografía consultada	67

Agradecimientos

En primer lugar, todo mi agradecimiento y orgullo por esta gran universidad pública, gratuita y de calidad que es la UNSAM.

A los/as docentes y a las autoridades comprometidas con el aprendizaje de los/as estudiantes del EIADES y de la EPyG que me abrieron puertas, me brindaron ayuda y entrevistas para que pudiera avanzar con esta tesina.

A una gran docente y mi tutora, Luciana Strauss, quien me guió, orientó, corrigió cantidad de veces y con quien aprendí el oficio de investigar y de escribir en ciencias sociales. Le agradezco por ser mi gran guía no sólo con esta tesina sino en todo el tramo final de la carrera, en las prácticas profesionales y de investigación. En este sentido, también agradecer a quienes formaron parte del Laboratorio de Políticas de Permanencia y Graduación y a otro faro en el aprendizaje del oficio de investigar, Matías Bruno, que en los Talleres de Tesis me enseñó y me orientó metodológica y teóricamente. Gracias a ellos/as y a mis compañeros/as empecé a experimentar esto de “convertirse en socióloga”.

También quiero agradecer a Pepe por sus aportes teóricos y por prestarme sus libros. A Albano por sus orientaciones y a Adriana por sus preguntas.

A mis afectos. A mi compañero por bancarme, por sus correcciones dedicadas. A mis amigas y mi hermano por el “¿Cómo vas con la tesis?”, por brindarme su ayuda y escucha y a mi amiga-hermana- antropóloga por compartirme, además, su valiosa experiencia. En el mismo sentido, a mi tía y gran pedagoga. Y, sobre todo, a mi papá y a mi mamá: agradecerles profundamente la contención y el apoyo emocional y material que me brindaron siempre, el incentivo para seguir estudiando, para terminar esta tesina. Por fomentar en mí desde pequeña el deseo por aprender y una mirada comprometida con la sociedad. Estar acá tiene muchísimo que ver con ustedes.

Finalmente, quiero dedicar esta tesina y agradecer profundamente a los y las estudiantes. Gracias por su solidaridad, por su apoyo, por su preocupación genuina porque sus compañeros/as avanzaran con la tesina y, en este caso, una compañera de otra escuela. Gracias por abrirme las puertas, por brindarme entrevistas, por compartirme contactos, por su tiempo valioso, su intercambio, sus preguntas. Fueron no sólo la posibilidad que esta tesina existiera sino también la motivación para hacerla.

Índice de siglas

AMBA : Área Metropolitana de Buenos Aires

UNSAM: Universidad Nacional De San Martín

EPyG: Escuela de Política y Gobierno

LPPYG: Laboratorio de Políticas de Permanencia y Graduación

1-Introducción

1.1 ¿Por qué estudiar la graduación universitaria y la elaboración de Trabajos Finales?

Los estudios sobre la educación superior han incluido en su agenda, desde comienzos del siglo XXI, el tema de la graduación. Éste se construye como problema de investigación en el marco de un aumento exponencial de la matrícula universitaria a nivel mundial. Según datos de la Unesco, entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación a nivel mundial pasó del 19% al 38%. En la región de América Latina y el Caribe, del 23% al 46% para 2010 y 52% para el año 2018¹.

En Argentina, este proceso cobró particular intensidad y, para el año 2014, un aumento del 7% anual en la matrícula universitaria lo ubicaba en uno de los países de América Latina con las tasas más altas de acceso a la educación superior (Aberbuj y Zacarías, 2015).

Esta masificación en el acceso contrasta, no obstante, con la baja tasa de graduación. En América Latina, menos de la mitad de los/as estudiantes que comienzan una carrera universitaria logran terminarla (Benza y Kessler, 2021). En Argentina, según datos del informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina de 2018, la tasa de graduación apenas alcanza al 30% (Dalle et al, 2018 en LPPyG, Mimeo, 2020).

Las causas de esta diferencia son múltiples y, mientras algunos trabajos focalizan en los factores externos a la universidad, vinculados a la composición social de los/as estudiantes (Dalle et al, 2020, Otero, 2009); otros destacan los factores internos, propios de las matrices universitarias y su incapacidad de retención (García de Fanelli, 2015).

A su vez, estudios como el de Tinto (1993), Ezcurra (2011), Aberbuj y Zacarías (2015) y Pierella (2019) destacan el primer año y la transición entre la secundaria y la educación superior como momentos críticos en la vida académica de los/as

¹Datos presentados en La conferencia organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el año 2020.
<https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18>

estudiantes y en el cual se expresan altos niveles de deserción². Estos períodos suelen ser caracterizados por importantes desafíos tanto académicos como personales: la adaptación a un nuevo entorno educativo, la gestión de mayores niveles de autonomía y responsabilidad, y el establecimiento de nuevas relaciones sociales son solo algunas de las áreas que los/as estudiantes enfrentan durante este período de transición.

Sin embargo, el tramo final también se presenta como una instancia con múltiples desafíos para los/as estudiantes. Si bien la bibliografía al respecto es escasa, las condiciones que favorecen u obstaculizan la graduación en este tramo fueron estudiadas por el Laboratorio de Políticas de Permanencia y Graduación (LPPyG) enmarcado la Dirección General Estudiantil de la Secretaría General Académica que funcionó en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) entre 2019 y 2022. En este espacio integrado por profesionales de diversas disciplinas—antropología, sociología y ciencia política, pedagogía y educación— del cual tuve oportunidad de participar como estudiante³ en el 2021, se realizaron investigaciones en las distintas Escuelas de la UNSAM⁴ con el fin de proponer políticas y acciones que generen mejores condiciones para que los/as estudiantes puedan permanecer en la universidad y graduarse.

El diagnóstico del LPPyG (2020) y la tesis de maestría de una de sus integrantes, Candela Weiss (2023), detallan las dificultades que los/as estudiantes vivencian en el tramo final de las carreras, sobre todo en aquellas que incluyen como requisito para la graduación la elaboración de un trabajo de investigación: una sobrecarga de tareas al mismo tiempo que un cambio respecto a aquello que se espera de ellos/as, la adquisición de mayores niveles de autonomía para organizar su tiempo y la necesidad de adquirir “una serie de habilidades y disposiciones prácticas y complejas

² Existen discusiones teóricas en torno a la deserción. En tanto este término pareciera centrarse en el/la estudiante como quien “abandona” la universidad, algunos/as autores/as consideran más apropiado hablar de “expulsión” para hacer hincapié en las responsabilidades institucionales o de “desgranamiento” para enfatizar la idea que es un proceso (Ezcurra, 2011 y Colabella, 2014). La decisión, en este caso, es utilizar el término seleccionado por Aparicio, 2008 y Seminara, 2020 en tanto son investigaciones que se retomarán para profundizar el análisis en el tramo final.

³Uno de los requisitos para graduarse en la carrera de Lic.en Sociología es realizar una práctica vinculada a la investigación.

⁴La UNSAM cuenta con doce unidades académicas: Escuela de Ciencia y Tecnología, Escuela de Humanidades, Escuela de Política y Gobierno, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Escuela de Bio y Nanotecnología, Escuela de Arte y Patrimonio, Escuela de Economía y Negocios, Instituto de Ciencias de la Rehabilitación y el Movimiento, Instituto de Calidad Industrial, Escuela de Hábitat y Sostenibilidad, Instituto de Tecnología Prof. Jorge Sábato, Instituto de Tecnología Nuclear Dan Beninson

que nunca antes fueron enseñadas (o fueron enseñadas con otro propósito) y que los/as estudiantes debían aprender y manejar autónomamente, como el oficio de investigar y la capacidad de escribir un texto académico” (LLPyG, 2020:12).

Estas dificultades son posibles explicaciones a la demora en la graduación que se genera durante el tramo final, incluso en estudiantes que habían cumplido con el plan de estudios sin demasiado retraso y con un buen rendimiento académico (Weiss, 2023:102). Por este motivo, para analizar el problema de la graduación también se vuelve relevante estudiar qué sucede en el tramo final de las carreras, cómo viven este trayecto los/as estudiantes y cuáles son sus experiencias en torno a la elaboración de la tesina.

El caso de estudio seleccionado es la carrera de Ciencia Política de la UNSAM. Esto responde a la posibilidad de continuar profundizando en el análisis de una carrera que había sido parte de la investigación del LPPyG en la cual tuve oportunidad de participar como estudiante para acreditar horas de Investigación. Este primer abordaje al objeto de estudio realizado en el marco de un laboratorio generaba, en términos de Wainerman (2011), mejores condiciones para ir aprendiendo el “oficio de investigar”. Es decir, poder continuar investigando un objeto cuyo primer abordaje lo había realizado junto a un equipo de investigadoras expertas.

En el nuevo ingreso al campo —ya como tesista y no como “practicante”— esperaba encontrar en el relato de los/as estudiantes experiencias plagadas de dificultades para elaborar la tesina. Estas ideas, pienso ahora, motivadas por las investigaciones leídas sobre el tema pero, sobre todo, por el sentido común que circula en torno a la elaboración de las tesinas, contrastaron con los primeros testimonios brindados por los/as tesistas de Ciencia Política que, en algunos casos, incluso describían la elaboración de la tesina como “placentera”. Empecé a pensar, entonces, que ahí “no pasaba nada”. Tras el desaliento pude advertir, acompañada de investigadores/as expertos/as que, como dice Becker, “pasaban muchas cosas cuando no pasaba nada” (2011, p.128). En este caso, algo simple y, aunque parezca contradictorio, complejo e infrecuente a la vez: los/as estudiantes estaban avanzando en la elaboración de sus tesinas y confiaban en que iban a concluir la en un tiempo adecuado.

¿Qué hacían los/as estudiantes de Ciencia Política de la UNSAM para lograr avanzar en la elaboración de su tesina? ¿Qué factores estaban promoviendo esas

experiencias positivas que algunos estudiantes relataban? ¿Cómo hacían para superar las dificultades? ¿Qué los/as motivaba a seguir en carrera aún cuando éstas se presentaban? ¿Eran las mismas motivaciones que los habían llevado a tomar la decisión de comenzar a estudiar? ¿Otras? ¿cuales?

Describir aquellos factores pero también lo que ellos/as hacían y los motivaba para avanzar con la tesina podía ser un insumo valioso para las próximas camadas de tesistas. Esto motivó una reformulación de la pregunta de investigación que se convirtió en la siguiente:

¿Cuáles son los factores vinculados a la elaboración de la tesina que favorecen la graduación en los/as estudiantes del tramo final de la carrera de Ciencia Política de la UNSAM entre los años 2022 y 2023?

En este marco, el objetivo general de esta investigación es analizar los factores vinculados a la elaboración de la tesina que permiten explicar la graduación en la carrera de Ciencia Política de la UNSAM.

Con relación a los objetivos específicos se buscará, por un lado, estudiar las motivaciones de los/as estudiantes para elaborar y concluir la tesina. Por el otro, analizar las condiciones académicas y vinculadas a otros aspectos de su vida—disponibilidad de tiempo, tipo de empleo— en que los/as estudiantes avanzan en su proceso de elaboración de la tesina y las tácticas que, en dicho contexto, despliegan para hacerlo.

1.2 Los estudios sobre graduación universitaria y la elaboración de Trabajos Finales de Graduación

Como se mencionó anteriormente, a principios del siglo XXI surge la graduación como tema de investigación a raíz del exponencial aumento en el ingreso de estudiantes al nivel superior. En el caso del AMBA, además, la creación de universidades en la década del noventa —muchas de las cuales pertenecen en el conurbano bonaerense, como la de San Martín, General Sarmiento, Tres de Febrero— se articuló con la incorporación de sectores socioeconómicos

históricamente excluidos, con distintas trayectorias escolares y desiguales niveles de ingresos (Fernandez y Lazcano, 2015).

En este sentido, varios trabajos buscaron, con un enfoque cuantitativo dar respuesta a la pregunta por la relación entre estas condiciones socioeconómicas y la posibilidad de graduarse. Uno de ellos es el de García de Fanelli (2005) que arriba a conclusiones poco alentadoras: para el año 2000 los graduados universitarios correspondientes al quintil de ingresos más bajo representaba un 0,6%, mientras que los del más alto se traducían en un 76,4%” (p. 11). Otros estudios también cuantitativos, como el de Otero (2009), analizan la relación entre el capital cultural de la familia de origen y la posibilidad de egresar llegando a la siguiente conclusión: “la expansión en el nivel de graduación universitaria —entre los años 1989 y 2003— fue impulsada prácticamente en su totalidad por las clases media y alta.” (p.2) .

Otero (2009) también analiza, con datos estadísticos, el aumento de la matriculación y graduación de las mujeres. En este sentido, García de Fanelli (2005) subraya la creciente feminización de los/as graduados/as de nivel superior: “para el año 1991 los varones representaban el 9,7% mientras que las mujeres eran un 8,9%, pero ya para el año 1996 las mujeres pasan a ser el 11,3% mientras los varones un 10,9%” (p. 12).

Si bien las investigaciones mencionadas sobre la relación entre características de la población universitaria y graduación presentan una metodología cuantitativa, existen otras sobre este mismo tema con un enfoque mixto. Por ejemplo, la de Aparicio (2008) sobre los/as estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo. Esta autora complementa los datos cuantitativos con entrevistas en profundidad y concluye que las variables relativas a la población universitaria —nivel socioeconómico, trayectoria educativa previa, nivel educativo alcanzado por su padre/madre— influyen pero no determinan.

Finalmente, se encuentran trabajos que abordan el problema de la graduación exclusivamente desde métodos cualitativos. Tal es el caso de la investigación de Seminara (2020) sobre la carrera de Biotecnología de la Universidad Nacional de San Juan. Esta autora destaca la relevancia de analizar, junto con las condiciones sociales de los/as estudiantes, sus motivaciones para estudiar una carrera, sus representaciones y su “ambiente psicosocial” (p. 9) como factores que se articulan con el “éxito” de los/as estudiantes universitarios/as. Es decir, con su posibilidad de seguir en carrera y graduarse.

Por otra parte, Carli (2012) en su libro “El estudiante universitario” dedica un capítulo a analizar desde la perspectiva de la *experiencia estudiantil* la graduación universitaria en distintas carreras de las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la UBA. Del mismo modo que la categoría *estudiante universitario* involucra múltiples identidades, experiencias y modo de ser y estar en la universidad; los horizontes de graduación se encuentran más o menos cercanos para los/as estudiantes de acuerdo “con sus historias personales y académicas, pero también según las dinámicas institucionales” (2012, p. 231). En este sentido, es importante rescatar como un antecedente relevante para la presente investigación que los motivos de los/as estudiantes para graduarse o retrasar la graduación analizados por esta autora tienen múltiples aristas, como por ejemplo: la percepción sobre la falta de validez de los títulos, la posibilidad de conseguir un empleo o realizar pasantías sin estar graduado/a, la influencia del “carrerismo académico” vinculada a la noción de que el grado es sólo un primer paso de un camino demasiado extenso, la demora en los trámites vinculados a la obtención del título o la idea de poder seguir profundizando ciertos vínculos dentro de la universidad que les permitirían acceder en mejores condiciones a otras instancias académicas.

Por otra parte, según Carli la graduación implica un “horizonte que traza un más allá de la universidad, un afuera, pero las fronteras entre el tiempo del estudiante y el inicio del tiempo de graduado son laxas” (2012, p. 233). La elaboración de la tesina en las carreras de grado que así lo requieren, forman parte de ese camino y, al igual que sucede con los motivos mencionados en torno a la graduación, los vinculados a esta instancia también son diversos: “A la tesis yo la veo como un medio, pero tengo compañeros que quieren hacer una tesis que tenga chapa, para después poder mostrarla y entrar a equis lugares” menciona una de las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación entrevistadas por Carli (2012,p. 237).

El tema de la elaboración de tesinas de grado es abordado, también desde la perspectiva de la *experiencia estudiantil*, en la tesis de maestría en educación de Candela Weiss (2023). A partir del análisis de cinco carreras de la UNSAM, esta autora describe y analiza las dificultades que experimentan los/as estudiantes a quienes, en el tramo final, se les exigen múltiples tareas vinculadas a “saberes prácticos” para los cuales no están del todo preparados/a porque “no son enseñados de modo explícito o se enseñan como un conocimiento proposicional o teórico: la escritura académica y las competencias metodológicas” (p.171).

Por su parte, Bartolini *et al* (2013) quienes analizan la trayectoria de tesistas en la Universidad Nacional de Entre Ríos, también encuentran que los/as estudiantes experimentan dificultades vinculadas a los tipos de saberes que suponen elaborar una tesina y la describen como algo que “irrumpe” en el tramo final de las carreras, para lo cual la institución no desarrolló dispositivos previos de acompañamiento o formación específica (p.12).

A su vez, las autoras mencionadas —Weiss y Bartolini *et al*— retoman algunas de las dificultades en la elaboración de tesinas de grado que habían sido estudiadas por Carlino (2005) para el caso de posgrado(particularmente en el ámbito de las ciencias sociales): la dificultad para adentrarse en una nueva cultura investigativa; los saberes necesarios para pasar de ser consumidor a productor de una investigación y para autorregular el tiempo que se dedica a elaborarla, que muchas veces es esporádico y fragmentado porque los/as estudiantes trabajan, tienen cargas familiares y suelen dedicar a sus trabajos de investigación ratos libres, vacaciones, algún fin de semana. Además, Carlino (2005) también resalta la soledad que experimentan los/as investigadores/as de posgrado del campo de las ciencias sociales los/as cuales, a diferencia de quienes pertenecen al ámbito de las ciencias exactas o biológicas, no forman parte de equipos o laboratorios y sólo reciben la guía de su director/a.

Para finalizar, cabe destacar que otro antecedente relevante para esta investigación es el informe elaborado por el LPPyG sobre la carrera de Ciencia Política de la UNSAM en el año 2021. En este se abordan algunos factores favorables, dificultades y valoraciones en torno a la elaboración de la tesina en dicha carrera. Si bien no es de carácter público sino un insumo interno de la universidad, tuve oportunidad de participar en su elaboración y acreditar horas de investigación como estudiante. Dicho informe se enmarca en la perspectiva de la *experiencia estudiantil* desde la cual también se abordará el problema de investigación de la presente tesina.

1.3 El enfoque teórico y metodológico:

Esta investigación se desarrolla desde la perspectiva teórico-metodológica de la *experiencia estudiantil* propuesta por la investigadora Sandra Carli (2012). En este sentido, además de definir qué implica este enfoque, resulta relevante precisar algunos conceptos desde los cuales se interpretan los testimonios de los/as

estudiantes en torno a sus experiencias. Además de definir *estudiante universitario* y *experiencia*, a continuación se aclara la perspectiva teórica desde la cual se entienden las *tácticas* que desarrollan los/as estudiantes y sus *motivos* para continuar en la carrera como así también la *sociabilidad* y la concepción del problema de la tesina como *problema público* como factores relevantes para explicar las experiencias de los/as estudiantes en el tramo final.

Al final de este apartado, también se explica brevemente qué se entiende por elaborar una *tesina* en la carrera de Ciencia Política de la UNSAM y se realizan algunas aclaraciones metodológicas.

Algunos conceptos a definir

Esta investigación se encuadra en el enfoque teórico metodológico de la *experiencia estudiantil* desarrollado por la investigadora Sandra Carli (2012). Desde esta perspectiva, se entiende la *experiencia* como los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria en contextos materiales específicos (2012, p.30).

Este enfoque permite abordar la diversidad de trayectorias académicas y experiencias vitales intrínsecas al grupo comprendido por los/as *estudiantes universitarios/as* en tanto, como sostiene Dubet(2005), es difícil describir un tipo ideal de estudiante en un contexto caracterizado por una “individualización creciente de las conductas y las experiencias sociales en un conjunto donde los estilos de vida se diversifican y jerarquizan, sin que en la mayoría de los casos se formen subgrupos homogéneos con fronteras marcadas” (2005, p.2). Por este motivo, cuando se hace referencia a los/as *estudiantes universitarios/as* se abarca una heterogeneidad de identidades, sujetos y experiencias.

En este mismo sentido, Sandra Carli (2012) destaca la importancia de entender la categoría *estudiante* como una construcción identitaria histórica, social y relacional y no como una “categoría ahistórica preexistente” (p.40). Esta misma autora menciona que en los estudios sobre las universidades argentinas, los estudiantes han sido usualmente considerados desde la perspectiva del movimiento estudiantil, con un sentido político y a través de sus enclaves históricos, como la Reforma Universitaria. No obstante, estos análisis no alcanzaban a captar la complejidad de ser estudiante en un contexto de amplia cobertura de la universidad

pública pero también de crisis socioeconómica y desacralización institucional como los años noventa y los principios del siglo XXI (2012, p.13).

Este concepto de *experiencia estudiantil* que entonces elabora esta investigadora para abordar dicho periodo histórico se presenta como el más adecuado, también en la actualidad, para analizar las diversas trayectorias universitarias fuertemente vinculadas a otras esferas de la propia vida como la familiar y laboral.

En particular, se busca analizar las vivencias en torno a la elaboración de la tesina de grado en un contexto histórico heredero de la fuerte debilidad estratégica que ha atravesado la universidad en el periodo de crisis, donde los estudiantes han “multiplicado sus tácticas artesanales para permanecer en ella” (Carli: 2012, p. 41). En este sentido, se vuelve relevante analizar cuáles son estas *tácticas* que, como menciona Carli, los/as estudiantes despliegan para permanecer en carrera y, se podría agregar, graduarse.

Cabe aclarar que una *táctica* es una acción que desarrollan los individuos para sobreponerse a las estructuras institucionales y lograr un objetivo. Este concepto desarrollado por De Certau en “La invención de lo cotidiano” (1986) puede ser útil para entender cómo los/as estudiantes transitan su experiencia académica y social dentro de las estructuras y normas impuestas por las instituciones educativas y cómo manejan estas reglas para cumplir con sus objetivos personales y académicos. Por ejemplo, cómo encuentran maneras de optimizar su tiempo para avanzar con la elaboración de la tesina, lo cual implica un curso de acción de largo aliento y esfuerzo.

En este sentido, además de sus *tácticas* resulta relevante comprender qué los/as motiva para desplegar dicho curso de acción y continuar en carrera. Para ello, se utilizará el concepto de *motivo* desarrollado por Schütz (1932). Este autor distingue dos clases de motivos: *motivos para* y *motivos porque*. Si bien ambos se elaboran desde el tiempo presente, los primeros se vinculan con objetivos propuestos y fines deseados. El sujeto los desarrolla en su conciencia pero se refieren al tiempo futuro, momento en que la acción será desarrollada (Schütz, 1932:117-123). En este caso, las motivaciones para finalizar la tesina. Por ejemplo, graduarse y conseguir un mejor trabajo.

Por su parte, los *motivos porque* se refieren a aquellos que son enunciados por el sujeto como justificación de los actos finalizados. Por ejemplo, aquellos motivos por los cuales se inscribieron a la carrera. Cabe aclarar que tanto estas motivaciones

como las acciones que despliegan los/as estudiantes se desarrollan, siguiendo otro concepto de Schütz, en situaciones *biográficamente determinadas*. Esto es, en un entorno físico y cultural, en un tiempo, en el lugar que ocupa esa persona en el sistema social, en función del estatus, de su posición ideológica, entre otras. En este caso, se recupera como parte del análisis de esta situación el tiempo con que cuentan los/as estudiantes para dedicarle a la tesina, el tipo de trabajo que realizan, las instancias en las que participan dentro de la universidad en tanto tesisistas y otros aspectos de su recorrido vital que resultan relevantes para comprender el significado que otorgan a la acción y a los pasos ya completados de dicho proceso.

Por su parte, Schütz también considera que para alcanzar los objetivos y avanzar en los *finés intermedios* de cara a una objetivo final—como graduarse— se utilizan “como medios para nuestros fines las acciones de otra gente” (Schütz, p.117). Esta idea de asociados/as, personas que comparten una comunidad temporal y espacial, se utiliza en esta investigación pero en el sentido que otorga Carli (2012) a la *sociabilidad universitaria*. De acuerdo con esta autora, los lazos entre estudiantes resultan claves para explicar sus experiencias, sobre todo en los primeros años de la carrera donde el grupo de pares se vuelve el principal sostén para transitar un espacio “incierto y desconocido” (2012:174), pero también en otras instancias de la carrera—donde los/as estudiantes comparten incluso espacios de recreación— y, como se analizará en la presente investigación, dichos lazos pueden ser también un apoyo fundamental para avanzar en la elaboración de la tesina.

Los estudiantes no sólo participan sino que promueven instancias para avanzar de manera colectiva con sus tesisinas. En este sentido, cabe destacar este tema como parte de la agenda de autoridades universitarias y docentes pero también del activismo estudiantil. Por este motivo, se entiende la elaboración de la tesina como *problema público*. En términos de Gusfield, un problema adquiere carácter público cuando se vuelve “pasible de diversas concepciones respecto a su resolución”(Gusfield, 2014: 70) y frente al cual intervienen— o se define que deberían intervenir —ciertas instituciones o grupos.

Para finalizar, cabe definir qué implica dicha elaboración de una *tesina* en la carrera de Ciencia Política de la UNSAM. Para graduarse de esta carrera, los/as estudiantes deben realizar un trabajo final, un informe de práctica profesional o una tesina de grado. En este trabajo, de aproximadamente treinta y cinco páginas, deben demostrar el dominio de un conjunto específico de la literatura disciplinar, de las

metodologías trabajadas y la capacidad de analizar un problema político, proponiendo una solución (Reglamento de trabajos finales de licenciatura de la EPyG).

Este trabajo, además de con la guía de un/a tutor/a, se realiza con el acompañamiento que los/as alumnos/as reciben en las llamadas “materias de apoyo”: dos talleres de Redacción de Tesis, tres asignaturas optativas y horas de investigación vinculadas al tema de tesina elegido⁵. La propuesta por parte de las autoridades de la carrera es que, entre Taller de Redacción de Tesis I y II haya un cuatrimestre en el que puedan realizar materias optativas vinculadas a su problema de investigación o recorridos bibliográficos guiados.

La elección del tema de tesina se realiza con anterioridad al comienzo de cursada de estas materias y se presenta a las autoridades de la carrera junto a la firma de quien será tutor/a en ese trabajo, quienes deberán aprobar o no la propuesta elaborada⁶. Para poder presentar dicha propuesta y comenzar a cursar las “materias de apoyo”, los/as estudiantes deben contar con veinte materias aprobadas⁷, con el final incluido. Además, una vez finalizado el Taller de Redacción de Tesis I, los/as estudiantes deben presentar avances en su trabajo— instancias de trabajo de campo y la escritura del proyecto de investigación— para comenzar el Taller de Redacción de Tesis II.

Aclaraciones metodológicas

En esta investigación se utiliza una metodología cualitativa-interpretativa. Para conocer las diversas experiencias de los/as estudiantes se realizan diez entrevistas semiestructuradas en profundidad a tres graduados/as y siete estudiantes que se encuentren en el tramo final de la carrera de Ciencia Política de la UNSAM para el año 2022/2023.

⁵Existe también la opción de realizar Taller de Escritura y Argumentación II para aquellos/as estudiantes que requieran un acompañamiento en este sentido.

⁶De aproximadamente un párrafo donde se inscribe aquello que se busca investigar en algún campo temático propio de la Ciencia Política.

⁷El plan de estudios está compuesto por veinticuatro materias. Doce “asignaturas básicas” del campo general de las ciencias sociales y otras doce del trayecto de “formación específica” vinculadas a “las principales áreas y métodos de estudio dentro de la ciencia política” (página oficial de la Escuela de Política y Gobierno).

La decisión de entrevistar solamente alumnos/as o ex alumnos/as se relaciona con la perspectiva teórico metodológica adoptada, que busca aproximarse a este problema de investigación desde la *experiencia estudiantil*. Es decir, como propone Carli “poniendo en primer plano la perspectiva de los estudiantes en el contexto de las características institucionales, culturales y pedagógicas de la universidad pública” (2012: 18) pero también su relación con “otras esferas de la vida social” (LPPyG: Mimeo, 2020) que se relacionan con su modo de estar en la universidad. En esta diversidad de itinerarios y contextos histórico-sociales se generan horizontes de posibilidad y desarrollo de acciones e interacciones en distintos sentidos. Por eso, para el análisis se seleccionó una muestra que presente diversidad en términos etarios, de género y en clave de situación de actividad (estudiantes con empleo, estudiantes con empleo vinculado en algún sentido a la carrera, estudiantes con empleo esporádico).

Por otro lado, se consideran fuentes para esta investigación la información institucional vinculada a planes de estudio presentes en el sitio web de la EPyG, la charla informativa del año 2023 a ingresantes de Taller de Tesis I brindada por autoridades y docentes de la EPyG y una observación participante de la III Jornada de Estudiantes y Tesistas de Grado llevadas a cabo en el año 2022.

1.4 Organización de la tesina

Esta tesina está dividida en dos capítulos. En el primero se abordan las motivaciones que los/as estudiantes de Ciencia Política presentan para comenzar a estudiar la carrera y, a su vez, para concluirla. Se busca analizar si los motivos que conducen a los/as estudiantes a empezar la carrera se sostienen en el tramo final, si durante la elaboración de la tesina aparecen otros y cuáles son. Se profundiza en dos motivaciones que, como advierten algunas investigaciones (Carli, 2012; Colabella y Vargas, 2015) y surge de las entrevistas realizadas a estudiantes y graduados/as de Ciencia Política pueden influir tanto en la decisión de comenzar a estudiar como en los plazos para graduarse: el gusto y la posibilidad de conseguir un empleo vinculado al área de la Ciencia Política.

En el capítulo dos se desarrollan los factores que, a raíz de las entrevistas realizadas y de observaciones de campo en la III Jornada de Tesistas y Estudiantes de Grado, se encontraron favorables para que los/as estudiantes puedan avanzar en la elaboración de la tesina y, finalmente, graduarse. Se trata de la *sociabilidad estudiantil* en el tramo final y el apoyo grupal que se brindan los/as tesistas; la organización del tiempo y algunas *tácticas* desplegadas por los/as estudiantes para poder establecer rutinas y plazos de modo de poder sostener avances en la elaboración de la tesina y; por último, la concepción del desarrollo de la tesina como un *problema público*, colectivo y que requiere del desarrollo de políticas y acciones por parte de distintos actores de la universidad.

Finalmente, en las conclusiones, se retoma el recorrido realizado para sintetizar algunos aportes que brinda el análisis de los testimonios de los/as estudiantes y graduados/as de la carrera de Ciencia Política para establecer condiciones más favorables para el desarrollo de la tesina. A su vez, se plantean algunos interrogantes para seguir profundizando en próximas instancias de investigación.

Capítulo 1: Motivos para estudiar y graduarse

Los motivos por los cuales los/as estudiantes deciden empezar una carrera universitaria pueden ser una clave para comprender las razones que los/as llevan a continuar dichos estudios, o bien a demorarlos e incluso abandonarlos. Como sostiene Candela Weiss en su tesis de maestría sobre permanencia y graduación en cinco carreras de la UNSAM: “las expectativas y motivaciones al ingresar a una carrera [...] resultan claves para comprender algunos factores que pueden contribuir a que los/as estudiantes avancen o se retrasen en la etapa final de sus carreras” (2023:166).

De acuerdo a las investigaciones sobre el tema, tanto las expectativas en torno a las posibilidades de acceso al empleo en las áreas de competencia, como aquellas motivaciones vinculadas al gusto o el interés de los/as estudiantes son elementos que aparecen con frecuencia como motivos para comenzar a estudiar (Álvarez, 2020; Colabella y Vargas, 2015; Mórtoła, 2020). Estos elementos también se expresan en los diferentes tramos de la carrera y se entrelazan con experiencias personales —como conseguir un trabajo o involucrarse en política— que pueden influir en los plazos de graduación (Carli, 2012).

En este capítulo, se buscará analizar, a partir de entrevistas realizadas a estudiantes y graduados/as de Ciencia Política, si estas motivaciones —el gusto y las expectativas laborales— se expresan al momento de comenzar a estudiar, e incluso si aparecen otras. También si varían a raíz de hechos que, como se mencionó, influyen en la trayectoria y experiencia académica. Por ejemplo, encontrar un empleo vinculado a la incumbencia profesional de la carrera.

Si bien los elementos mencionados se refieren a distintos momentos de la trayectoria académica, también cabe interrogarse por las perspectivas a futuro—graduarse—, en tanto, de acuerdo a la teoría de la acción de Schütz, los motivos que el propio actor expresa como fundamento de sus actos se relacionan con dicha proyección (1993). Estas motivaciones combinadas con aquellas que luego surgen del trabajo académico, y que provienen de la satisfacción de realizar una actividad y poder dotarla de sentido (Gil-Doménech *et al*, 2021), podrían ser claves para analizar el hecho de que los/as estudiantes sigan en carrera.

De esta forma, resulta relevante preguntarse: ¿qué motivos expresan los estudiantes de Ciencia Política para graduarse? ¿Sostienen los mismos que mencionaron para comenzar la carrera? ¿Aparece el interés o el gusto a la hora de elaborar la tesina?

1.1 Motivos para estudiar: “Me anoto en lo que me gusta, se verá de qué laburo después”

La mayoría de los/as estudiantes y graduados/as de Ciencia Política entrevistados/as han mencionado que su principal motivación para comenzar esta carrera se vinculaba con el gusto o el interés. Por ejemplo, es el caso de Juana, médica veterinaria de cincuenta y seis años, que sostiene: “yo no dudo de mi vocación [la veterinaria] pero una tiene muchos intereses. Entre estos estaba la ciencia política”.

Otro ejemplo es el caso de José, que pensaba inicialmente estudiar Abogacía pero consideró más importante el interés por el estudio de la carrera que determinadas seguridades que presumía que la carrera de Derecho podría darle en su futuro profesional: “Me aburren las leyes (...) Se verá de qué laburo después (...) Me anoto en lo que me gusta y después vemos. La idea mía es seguir estudiando”.

Es importante aclarar que el gusto es una construcción social y se entiende, en este caso, como capacidad de establecer diferencias y “enunciar preferencias” (Bourdieu, 2010:32). En los testimonios de los/as estudiantes de Ciencia Política se observan algunos momentos y contextos en que ese gusto se fue construyendo, en relación con otros/as. Por ejemplo, Abel recuerda cómo fue incentivado por un docente de la escuela secundaria:

“los dos últimos años de secundario había ido a un colegio con orientación en ciencias sociales. Bueno, conocí un profesor que daba Ciencia Política que hizo que me gustara y que pudiera encuadrar lo que me gustaba en algo y salí de secundario diciendo: ‘bueno, quiero estudiar Ciencia Política’.”.

Algo similar ocurre con el caso de Trinidad, a quien también una docente de la escuela secundaria la ayudó a definirse por Ciencia Política entre otras carreras de la rama de las ciencias sociales que le interesaban, como Ciencias de la Educación y

Sociología: “Mi profesora de historia era politóloga. Entonces, como que había hablado con ella, y así un poco delimité Ciencia Política”.

En el despertar de este interés no solo intervienen otras personas sino también algunas vivencias atravesadas que pueden despertar vocaciones. Siguiendo la investigación de Colabella y Vargas (2015) sobre los motivos de los/as ingresantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche para estudiar una carrera, se puede entender la vocación⁸ como “un deseo que se construye a partir de experiencia y cuya concreción no depende únicamente del individuo” (Colabella y Vargas, 2015:11). Es decir que la vocación se considera —al igual que el *gusto*— una construcción social, dinámica y relacional y, en este caso, muchas veces atada a una experiencia vital atravesada de manera significativa.

Por ejemplo, la experiencia de Mariano, músico, docente y productor, que empezó la carrera de Ciencia política con treinta y cuatro años, al volver de un largo viaje por Latinoamérica con nuevas inquietudes sobre el funcionamiento del poder: “allá hubo algo, vi tanta desigualdad que hizo que yo necesitara entender cómo funciona el poder en el mundo”.

Por su parte, algunos sucesos políticos y el propio contexto histórico son evocados por otro estudiante, Pedro, al relatar el momento de su decisión:

“En 2018, cuando estaba en sexto año, se dio un debate muy importante en torno a la legalización del aborto. Ahí conocí lo que era el Congreso. Un día falté al colegio y me quedé viendo el debate y vi que una que expuso era politóloga y dije ‘epa’. Me llamó la atención porque a mí siempre me gustó la política. En mi casa en vez de ver los dibujitos veía ‘6,7,8’, ‘TVR’, programas así, por mi familia que es muy kirchnerista”.

El análisis por parte de este estudiante de algunas vivencias propias en un contexto particular es clave para la elección de Ciencia Política entre otras carreras. Sin embargo, es importante destacar que Pedro ponderó desde un principio la cercanía geográfica entre su casa y la universidad, de modo que descartó algunas carreras que siempre le habían gustado, como psicología, para no “irse hasta la UBA”.

⁸Se hace referencia en el texto citado a la teoría de Norbert Elías en “Mozart. Sociología de un genio.” (1991)

Este mismo factor influyó también en la decisión de Juana, que ejerce como veterinaria y vive en el barrio de Devoto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

“Si yo tuviera que ir a cursar a Ciencia Política en la UBA me tengo que ir del otro lado de la Capital y la realidad es que hubiera optado por hacer alguna maestría en clínica médica [animal]”.

Estas consideraciones realizadas por estudiantes que no dudan de su interés por la ciencia política permiten pensar, siguiendo las palabras de Weiss, en una “cartografía de incentivos” (2023:63), donde intervienen personas, vivencias y otras consideraciones y necesidades de manera entrelazada. Por ejemplo, Mariano pensaba anotarse en la carrera de Música Argentina, que se brinda también en la UNSAM, pero desistió porque en dicha carrera se abren cohortes cada dos años. Esto le impedía anotarse en ese año, y él buscaba un estímulo para quedarse en Buenos Aires y no irse de nuevo a viajar:

“Tengo que arrancar algo y estaba como bueno, estudio música...pero viste que la abren cada dos años y no me coincidía ...justo yo quería arrancar en 2019, era como ‘tengo que arrancar algo’ y digo, bueno, arranco Ciencia Política”.

También encontramos casos como el de Andrea, una abogada de cincuenta y ocho años que trabaja en una defensoría pública desde hace tiempo y buscaba dar mayor sustento teórico a su militancia política y, a la vez, mejorar su salario con un plus por título. En este caso, además, se añadía la necesidad de hacer algo que le gustara, para así no volver a la casa después del trabajo porque si no se “pone los rulos.”

Como se puede analizar a partir de estos testimonios, no solo las motivaciones son múltiples sino también de diversa índole. Por eso, siguiendo a Álvarez, pensar “de un lado el puro amor al conocimiento (...) y por otro la utilidad” (2020:75) no alcanza para entender este entramado complejo de factores que además, como podemos observar en los testimonios de los/as estudiantes de Ciencia Política, van cobrando distinta intensidad a lo largo de la carrera. Por ejemplo, Lucas, a quien la carrera le fue “gustando cada vez más” u otros/as estudiantes que reafirman el interés a la hora de elaborar la tesina. Pero también, como analizaremos a continuación,

existen otros/as estudiantes que comenzaron la carrera motivados/as por el *gusto* y en el tramo final empiezan a desplegar motivaciones más instrumentales.

1.2 Los motivos para graduarse:

Motivaciones racionales e identitarias: “El tiempo invertido” y “la carga de identidad”

Como se ha analizado en el apartado anterior, el interés se presenta como un motivo relevante para empezar a estudiar. Sin embargo, y como podemos observar en el caso de Juana o Abel donde en la elección de la carrera había incidido el *gusto*, aparecen nuevas motivaciones para avanzar en la elaboración de la tesina hasta concluirla. En esta etapa cargada de sentimientos ambivalentes de amor-odio (Carli, 2012:40), la valoración del esfuerzo realizado y el tiempo dedicado se presenta como un argumento clave, principalmente en momentos de crisis:

“Es que me quiero recibir. Todos estos años que uno vino, cursó con frío, estudió, se puso nervioso, te fue mal, recursaste porque... una invirtió, ¿entendés? ¿Cómo vas a tirar eso a la basura sin que te importe nada?”

El mismo cálculo sobre el esfuerzo realizado aparece en la voz de Abel al mencionar que el título es “el fruto de un sacrificio que estuviste haciendo muchísimo tiempo. El tiempo que estás acá es tiempo que no estás laburando, tiempo que no estás haciendo otras cosas”.

Resulta interesante destacar que una “inversión” sólo cobra sentido de cara a un proyecto futuro, a ese fruto de la inversión. Se puede observar, por lo tanto, que en la etapa final estos/as estudiantes empiezan a valorar y resignificar los esfuerzos realizados como *finés intermedios* para alcanzar un *proyecto final* (Schütz, 1993:132), es decir, graduarse. En este proceso, Juana y Abel parecieran imprimir nuevos sentidos a su trayectoria académica, considerando cada paso dado —cada cursada, examen, recursada— como medios para lograr el fin de completar con éxito sus estudios universitarios. Este cálculo puede ser útil a la hora de atravesar momentos de crisis, como en el caso de Juana, quien, al valorar todo lo ya hecho, sopesa

“racionalmente los medios con los fines” (Weber, 2002: 20) y concluye que no va a echar todo a perder estando tan cerca de la meta.

Por otra parte, la descripción de Abel del período universitario como un “tiempo que no estás haciendo otras cosas” pareciera referir a la cantidad de tiempo que requiere el estudio, pero que no necesariamente implica una postergación de la esfera laboral⁹. De hecho, en este caso, la propia universidad se constituye como su espacio de trabajo.

Trabajar en la universidad o hacer política dentro de ella, como se verá también en el caso de Pedro, promueve que los/as estudiantes construyan diversas identificaciones con la institución, lo cual se enuncia en términos de compromiso:

“yo arranqué a estudiar acá y es una universidad con la que me siento muy representado, es una universidad donde milito, donde estudio, donde trabajo. Es algo que para mí tiene una carga de identidad muy importante, creo que sí, yo tengo unas ganas de recibirme”.

Por su parte, Josefina también rescata un aspecto identitario particular como motivación para graduarse. En su caso, identifica el hecho de “ser la primer graduada universitaria” de su familia como un elemento de gran importancia.

Como puede observarse, en estos testimonios se manifiestan de diversas formas los aludidos aspectos identitarios —familiares, laborales, políticos— que los/as estudiantes resaltan como una motivación concreta para graduarse, y que dependen de su experiencia particular. Esto puede vincularse con lo mencionado por Dubet (2005) en cuanto a que no es posible englobar la experiencia universitaria en una identidad homogénea y con fronteras claras (Ibid:2). Al contrario, se producen distintas identificaciones que pueden ir cambiando a lo largo del tiempo, y que se construyen en relación con otros/as y en contextos diversos. (Álvarez, 2020; Hall, 2003; Weiss, 2023)

Se podría concluir, a partir de los casos analizados, que el *gusto* o interés ha sido mencionado como motivo relevante para comenzar a estudiar y elegir la carrera pero siempre combinado con otros factores que incidieron en la decisión, como la ubicación geográfica de la universidad, el deseo de quedarse en Buenos Aires o de incrementar el salario. Al mismo tiempo, se pudo advertir que en dichos gustos,

⁹Bourdieu y Passeron (2010) caracterizaron en “Los Herederos” el paso por la universidad como un “paréntesis temporal” que posterga la entrada de quienes estudian a la vida adulta y sus responsabilidades. Por ejemplo, la entrada al mercado de trabajo (p. 61).

intereses o vocaciones habían influido algunos/as docentes de la escuela secundaria como así también las experiencias vividas—en un viaje, en la adolescencia—vinculadas a la política.

A su vez, en el tramo final, si bien—como analizaremos más adelante en este capítulo— el *gusto* no deja de estar presente y muchas veces se sostiene hasta concluir la carrera, aparecen motivaciones variadas y novedosas. Por ejemplo, la consideración del esfuerzo realizado en clave de “inversión” o la mención al rol de la “carga identitaria” que implica el paso por la universidad.

Por otra parte, las expectativas y experiencias vinculadas al mercado laboral que en su mayoría no fueron mencionadas como motivación central para comenzar a estudiar se empiezan a expresar en el tramo final como un argumento relevante para acelerar y, como se analizará a continuación, en algunos casos retrasar la graduación.

1.3 Las motivaciones vinculadas al mercado laboral: “Mirá, tengo esto”

Para analizar las expectativas en torno a un título universitario, la situación del mercado laboral es tan relevante que puede, incluso, torcer expectativas e influir en los tiempos de graduación. En el trabajo de Carli (2012) se observa que en el periodo de crisis abierto entre fines del siglo XX y principios del XXI la “oferta creciente de mano de obra calificada frente a una escasa o nula demanda de empleo” impactó en una devaluación de los títulos que, al mismo tiempo, mejoraba las posibilidades de “empleabilidad” (Carli, 2012: 234). La percepción acerca de la falta de validez de dichos títulos en el mercado de trabajo provocó que muchos/as estudiantes “demoraran” la graduación para seguir formándose, realizar pasantías o generar lazos dentro de la universidad que pudieran ayudarlos/as a conseguir empleo en un futuro.

En base a los testimonios de los/as estudiantes de Ciencia Política, se podría pensar que, actualmente, estas percepciones se han modificado y, si bien ninguno/a de ellos/as menciona la posibilidad de conseguir empleo como su motor principal para concluir la carrera¹⁰, tampoco dudan de la eficacia del título como distinción en un mercado donde —luego de una significativa reducción en el período 2003-2011— la informalidad se consolidó en torno al 33% del total de los asalariados (Bertranou

¹⁰Según datos del informe de gestión 2022, el 68% de los/as estudiantes de la UNSAM trabaja.

et al, 2013)¹¹. En este sentido, dice Josefina, estudiante que pinta mates para venderlos en ferias de productos artesanales y que, para el momento en que se realizó la entrevista, estaba por comenzar a trabajar como asistente de investigación en un proyecto vinculado a su tema de tesina: “creo que para el trabajo formal es necesario tener títulos, entonces bueno, en ese aspecto sería como un alivio tener algo, decir ‘Mirá, tengo esto’”.

Si bien, como se observa en Busso y Pérez (2018), la posibilidad de acceder a un empleo y que éste sea formal no depende sólo del nivel educativo sino también de otras variables como el nivel de ingreso de la familia, su capital social y la posibilidad de movilizar contactos; el título de educación superior ubica a los/as jóvenes en mejores condiciones para competir en un mercado de trabajo donde, además, son los más afectados por el empleo informal (Pérez y Busso, 2018: 581-587).

La percepción de esta realidad pero también su transformación a partir de nuevas experiencias durante el pasaje por las distintas etapas de la carrera puede percibirse en la voz de Pedro, en cuyo caso la relación entre empleo y graduación se modificó cuando consiguió un trabajo afín a la carrera, pero también cuando se involucró en el centro de estudiantes:

“Ahora estoy mucho más involucrado en la universidad. No tengo esa carrera de que me tengo que recibir rápido para empezar a trabajar y no terminar en el McDonald. En el lapso de la carrera fueron pasando cosas que revirtieron esos pensamientos que tenía al principio, de que me tenía que recibir rápido, empezar a trabajar y tratar de que sea un trabajo relacionado porque si no me iba a cagar de hambre. Ahora desde que me metí a militar, me involucré más y conseguí un trabajo súper relacionado, vivo tranquilo la cursada”.

La demora en concluir la carrera motivada por el hecho de tener un empleo relacionado con el área de estudio también fue experimentada por María. En su caso, además, se trata de un trabajo conseguido a través de la universidad:

¹¹ Siguiendo a Busso y Pérez (2018), luego de una significativa reducción en el período 2003-2011, la informalidad se consolida en torno al 33% del total de los asalariados. Actualmente, según datos de la Encuesta Permanente de Hogares del primer trimestre de 2023, el desempleo es del 6,9%. De los 74,3% de asalariados/as, 36,7% no perciben descuentos jubilatorios. No obstante, la dimensión del empleo informal es difícil de medir justamente por su falta de registro en organismos oficiales y es esperable que supere en varios puntos este número.

“Yo trabajo en una ONG. Inicié una práctica profesional, a través de la Facultad, en mayo del 2021 y en septiembre me contratan. Yo ya laboraba presencial en gobierno [legislatura] y aparte en la ONG. Entonces la realidad es que yo siempre me moví en entornos de gente más grande y llegaba a estos espacios, teniendo veintitrés años, sin estar recibida y sin tener un título. Entonces pensaba ‘esto [la tesina] que espere’.. Porque me parece mucho más importante mi desarrollo profesional”.

Puede observarse que, paradójicamente, en la experiencia de María, la misma situación que inicialmente demoró su graduación también funcionó como motivación para acelerar los tiempos de finalización de la carrera. En este caso, la necesidad de ajustarse a nuevas exigencias laborales, pero también el incentivo por parte de sus superiores y compañeros/as de trabajo, generó en ella una mayor determinación para completar sus estudios en un tiempo más breve:

“En la ONG trabajamos mucho con proyectos de cooperación internacional y algunos son muy estrictos. De pronto se abrió uno en el que yo no podía participar porque una de las exigencias era tener una licenciatura. Cuando vi el limitante dije, ‘okey. Bueno, tengo que recibirme’. En mi laburo dije: ‘miren estoy en esta situación, necesito dedicar tiempo a esto’. Me dijeron: ‘sí, obvio’. Está todo bien porque también es como esa cosa de ‘queremos que María se reciba’. La verdad es que estoy en espacios de trabajo que re priorizaron la Facultad. Mismo como que me lo incentivaron. Me decían ‘che, está bueno que te recibas’”.

Lo mismo pareciera ocurrir en el caso de Abel y Pedro, cuyo empleo pero también su militancia política transformaron la experiencia universitaria y, si bien desaceleraron los tiempos de graduación generaron, a su vez, un sentimiento de filiación a la universidad que se vive como un compromiso vinculado no sólo a graduarse sino también a desarrollar políticas para que otros/as se gradúen. Esto será analizado con mayor profundidad en el Capítulo 2.

Más allá de estas relaciones entre tipo de empleo, *experiencia estudiantil* y tiempos de graduación; cabe destacar que también se observa un vínculo entre las condiciones laborales y los tiempos disponibles que promueven distintas condiciones para avanzar en la carrera y concluirla más o menos rápido. Esto se pone de manifiesto en el mencionado caso de María cuya situación laboral no solo le permitió dedicar tiempo a la tesina sino que, incluso, fue un estímulo para finalizarla.

También se advierte en el caso de Juana, quien tuvo la posibilidad de realizar cambios en su horario laboral en uno de los colegios donde ejerce como docente para cursar Taller de Redacción de Tesis:

“Era más fácil mover el horario en uno de los colegios donde trabajo hace más tiempo y me conocen. Le pedí a la directora mover horas de clase para más tarde y me dijo: ‘Ningún problema. Por este cuatrimestre dale clase a los chicos a las 11 de la noche’”.

Lo mismo ocurre en el caso de Josefina que regula su demanda laboral y trabaja en momentos que no interfieren con su cursada, con la elaboración de su tesina ni con la posibilidad de visitar a parte de su familia en su ciudad de origen, Villa Gesell:

“pinto mates entonces cuando necesito los vendo y lo que suelo hacer es que, bueno, tengo la facilidad de tener una ciudad turística a la que puedo ir, entonces los fines de semana largo voy y los vendo allá.”

En contraposición, hay casos como el de Julián, de treinta y tres años, que plantea la dificultad para trabajar y cursar al mismo tiempo. Este estudiante destaca, por un lado, un avance significativo en su carrera gracias a las facilidades generadas por la modalidad virtual que se habilitó a raíz del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio durante la pandemia de COVID-19, en el año 2020 y parte del 2021. Por otro lado, agrega que tanto la cercanía geográfica como la comprensión por parte de los/as docentes frente a alguna llegada con demora al horario de cursada, mejoraron sus posibilidades para continuar y llegar al tramo final de esta carrera que había comenzado y abandonado en la UBA.

1.4 Motivaciones vinculadas a la valoración de la tesina y el título: “Valerse como académico”

Si bien la totalidad de los/as estudiantes entrevistados/as trabajan, y para muchos/as la obtención del título podría no representar un cambio sustancial a nivel laboral, pareciera existir una representación generalizada en torno a la importancia del mundo del trabajo en tanto motivación para graduarse. También, este mundo

tiene una centralidad para explicar las transformaciones que, según imaginan, sucederán en su vida a raíz de la obtención del título.

Incluso quienes estudian Ciencia Política como segunda carrera remarcan la importancia de los títulos con relación con las posibilidades laborales. Por ejemplo, Juana lo enuncia de la siguiente manera: “Le saco provecho a los títulos”. Esta frase mencionada a raíz de su trabajo como docente y como médica veterinaria se extiende, a su vez, al título de politóloga que espera obtener:

“digamos es lo que yo espero de mi título, poder trabajar cuando sea más grande de lo que ya soy. De alguna manera mi expectativa es asesorar en la creación de políticas, tratar de encadenarlo junto con el título de veterinario porque somos agentes de salud y la salud se regula por políticas públicas y ahí entra el título de Ciencia Política”.

Este proyecto de seguir trabajando luego de jubilarse tampoco está escindido de algunas características del mercado de trabajo y el contexto económico y social. Por ejemplo, la disminución de ingresos que implica la percepción de haberes jubilatorios pero también el sentirse joven y querer seguir en actividad¹². A su vez, se relaciona con la valoración que la estudiante tiene de “sacarle provecho” al título en el mercado de trabajo.

Estas percepciones también se observan en el discurso de Lucas:

“En lo personal no sé si me cambia algo. El título me va a dar como más herramientas laborales supongo yo ...laborales si me meto a laburar con cosas de la ciencia política porque si sigo acá con la musiquita como que no me va a cambiar mucho, ¿no?”.

Aunque ya tienen una profesión, Juana es veterinaria y Lucas es músico, ambos valoran su futura graduación principalmente en términos del desarrollo profesional que ello pueda traer aparejado. Esto se vincula con lo referido por Mórtola (2020), al sostener que “hablar de ‘carrera universitaria’ conlleva su indivisible asociación a una carrera profesional; es decir que, a través de unos estudios, se obtiene una titulación que habilita al desempeño en un campo profesional” (p.142). Esta construcción gradual entre el ser estudiante y el ser profesional se va desarrollando a

¹²De acuerdo con datos de [CEPAL](#) en Argentina la expectativa de vida de las mujeres pasó de setenta y dos años en 1980 a casi ochenta para el 2020. Sin embargo, la edad jubilatoria está fijada, según el régimen general, a los sesenta años (Ley 24.241).

lo largo de la carrera y mediante el pasaje por distintas instancias curriculares. Siguiendo al autor mencionado, los planes de estudio suelen comenzar con materias generales que presentan altos niveles de abstracción para luego, en un segundo tramo, especificarse en la formación profesional, y recién en el tramo final realizar un mayor hincapié en la práctica.

En el caso de Ciencia Política —una carrera con un fuerte perfil investigativo— podríamos considerar que el desarrollo de un trabajo de investigación representa este último tipo de saberes y, según el testimonio de los estudiantes, podemos considerarlo un hito en su formación como profesionales:

“Creo que es una de las capacidades que uno tiene que tener para poder estar recibido. Llevar adelante un trabajo de investigación y más o menos poder estar encasillado como académico” sostiene Abel. En coincidencia Josefina explicó: “te bajan un montón de conceptos que viste en toda la carrera y le ves como un sentido a la ciencia política. Como que yo recién ahora me estoy enterando de lo que es....”

Como podemos analizar a raíz de los testimonios, los/as estudiantes entienden la elaboración de la tesina como una instancia significativa e, incluso, necesaria en su formación. Encuentran sentido en aquello que están haciendo y, de acuerdo con la investigación de Gil-Doménech *et al* (2021) este es uno de los aspectos centrales de la motivación.

Por otra parte, el reconocimiento de la importancia de la tesina para ser “encasillado como académico” no implica que los/as estudiantes necesariamente quieran trabajar como investigadores/as pero sí una concepción del ser profesional que en esta carrera —a diferencia de otras de la EPyG, como administración pública más orientada a la gestión— tiende a una formación académica con un perfil investigativo.

Incluso, como podrá observarse a continuación, algunos/as estudiantes que no habían manifestado interés en hacer carrera investigativa, lo empiezan a considerar cuando superan dificultades y encuentran cierto *gusto* en hacer la tesina o se sienten convocados a seguir estudiando el tema elegido.

1.5 Motivaciones vinculadas al *gusto* por elaborar la tesina: “Un tema de interés”

“Lo importante es hacer las cosas con gusto. Y si habéis escogido un tema que os interesa, si habéis decidido dedicar verdaderamente a la tesis el período que os hayáis prefijado [...] os daréis cuenta de que la tesis puede vivirse como un juego, como una apuesta, como una búsqueda del tesoro” (Eco, 1977:265)

Estas recomendaciones de Humberto Eco parecen explicar buena parte del entusiasmo que transmiten algunos/as estudiantes, como Josefina, y que generó giros inesperados en la presente investigación¹³:

“lo que más me dio ganas de investigar es que encontré algo que dije ¡Uy, esto tengo ganas de estudiarlo! A mí me encanta hacer las cosas cuando me siento a hacerlo, me encanta, pero bueno, eso como que mi interés también surgió a partir de que encontré un tema de interés”.

El interés abre el recorrido y, como se observa en la voz de José, empieza a transformarse en tema de investigación gracias a la intervención de su tutora y docente de Taller de Redacción de Tesis:

“A mí me interesa la problemática de las nuevas derechas. Fui con una idea a mi tutora que me dijo: ‘Me re copa’. En Taller I, la docente me dijo: ‘Está buenísima la idea, pero es más como una tesis de posgrado...’ Entonces nada, ahí cambió un poco lo que iba a hacer y me enfoqué”.

En este caso, la intervención de la tutora apunta a uno de los requisitos a cumplir para la elaboración de una investigación: que sea factible. De esta manera, no sólo ayuda a Claudio a “enfocarse” sino que también le recuerda que el objetivo central es graduarse (“no te vas a graduar más si no...”). Además, con su aporte, la docente lo motivó a seguir estudiando “‘Mira está muy buena tu idea’ me dijo y está bueno que lo puedo hacer para una tesis de maestría o durante ese [haciendo referencia a uno que le había recomendado su tutora] doctorado”.

La dificultad de hacer un recorte que sea factible para una tesina de grado y además se inserte en el marco de problemas y enfoques específicos de la Ciencia

¹³Como se menciona en la introducción, esperaba encontrar sensaciones poco agradables vinculadas a la elaboración de la tesina de grado, como frustración, desaliento, desgano, dificultad, incertidumbre.

Política es extensible a otras ramas de las ciencias sociales, y ha sido desarrollado en las investigaciones que estudian tanto el caso de las carreras de grado (Weiss, 2023) como las de posgrado (Carlino, 2005)¹⁴.

En la carrera de Ciencia Política las autoridades y docentes son conscientes de este escollo y desarrollan distintas prácticas para acompañar a los/as estudiantes en la definición de sus temas de investigación. Además de los dos Talleres de Redacción de Tesis y un encuentro previo a la inscripción en Taller de Tesis I, donde autoridades y docentes informan a los/as futuros/as tesistas —entre otras cosas— los requisitos del trabajo de investigación, los/as estudiantes destacan la importancia de las materias cursadas en el tramo final para comenzar a delinear posibles temas de estudio. Por ejemplo, Josefina relata su experiencia en una de esas materias:

“Ya en Política Comparada que es una materia de tercer año se le da más bola a eso [la tesina]. Ahí ya como que nos dan todo un pantallazo de temas que podemos llegar a hacer”.

La importancia de estas instancias es destacada incluso por aquellos/as estudiantes que mencionaron otros motivos por los cuales un tema los/as interpelaba. Así es el caso de Josefina, quien, a raíz del material bibliográfico sobre el *boom sojero* que leyó en una materia, se sintió convocada a estudiar este tema porque, entre otras cuestiones, de niña había vivido en Chivilcoy, una zona sojera de la provincia de Buenos Aires. También se puede ver algo similar en el caso de Martín, estudiante colombiano que manifestaba interés por temas vinculados a la comunicación política y su influencia en los acuerdos de paz en Colombia, pero recién en Taller de Tesis I pudo entender la relevancia del tema y encuadrarlo en los problemas de estudio de la Ciencia Política. Este estudiante, que actualmente continúa investigando el tema de la comunicación política en un posgrado, aconseja a los/as futuros/as graduados/as: “los trabajos de investigación tienen que interpelarte de cierta forma”.

No obstante, esta afinidad con los temas de investigación relatada por los/as estudiantes no alcanza para hacer que el trabajo de investigación sea realizado, siguiendo las palabras de D'Ángelo (2011), con “alegría y pasión” (p. 74). Esta

¹⁴ Carlino destaca que este problema es específico de las investigaciones en ciencias sociales porque en las ciencias exactas y biológicas gracias al trabajo en laboratorios “el tema en el que cada uno hace su tesis le viene ofrecido por el programa de investigaciones en el que se inserta; de este modo, el problema que estudia puede ser definido casi de entrada y está vinculado a los temas de otros compañeros de equipo” (Carlino, 2005: 5).

autora, que relata su experiencia como tutora de tesistas de la Universidad Nacional de Entre Ríos, destaca que muchas veces la falta de interés o motivación para avanzar con la elaboración de la tesina se vincula con la inexperiencia frente a la práctica investigativa que genera desconcierto y temores en los/as estudiantes (Ibid: 75).

En este sentido, se podría pensar que las experiencias de “alegría y pasión” no solo son resultado del *gusto* por el tema de investigación, sino también de la posibilidad de superar dificultades y desarrollar nuevos aprendizajes. Como lo expresa Juana, “entender qué se espera (de ella)” en esta instancia:

“Entonces ahora pasé del enojo a estar contenta así como bipolar (ríe). El estar contenta tiene que ver con que entendí lo que me estaban pidiendo, entendí lo que me estaban corrigiendo. Porque te soy sincera, ni a mi tutor lo entendía por momentos. Me costó esto, pero bueno también lo adjudico a que yo vengo de otra formación. Mi base es técnica”.

Más allá de su formación previa, la dificultad de los/as estudiantes para elaborar la tesina muchas veces se vincula con el hecho de que, hasta la instancia final de la carrera, en cuarto año, no transitan experiencias de aprendizaje práctico donde incorporar saberes mediante la acción y la interacción entre pares, con la guía de tutores/as y docentes, y donde puedan reflexionar en conjunto sobre dicha práctica¹⁵ (Weiss, 2023:114).

Como sostiene Catalina Wainerman:

“...no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un ‘maestro/a’. La investigación es un oficio que debe ser enseñado al estilo del maestro artesano medieval. Hay ‘algo’ no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer” (2011:32).

En este sentido, se vuelve tan relevante el rol de los/as tutores/as y docentes de taller de tesis como guías, “maestros/as” que orientan a los/as alumnos/as en la práctica investigativa. Esto se observa del siguiente modo en el testimonio de Andrea, quien destaca el rol de su tutora:

¹⁵Schön (1992) define este tipo de situaciones de enseñanza como instancias de *practicum reflexivo*.

“Obviamente yo tenía todo muy armado porque tuve una tutora maravillosa que me decía ‘tenés que ir por acá’, ‘tenés que hacer esto’, si había que hacer una corrección a la clase siguiente [de taller de tesis] estaba hecha y corregida por ella. Es muy importante quién te acompaña como tutor.”

Algo similar ocurre en el caso de Julián, quién menciona la comunicación fluida con su tutora como un aspecto relevante y contrapone su experiencia a la de compañeros/as que no recibieron tanta orientación como él:

“...yo a mi tutora le mando un whatsapp y ya estoy hablando, sacándome las dudas. Muchos compañeros no tuvieron esa posibilidad y eso les dificultó mucho entender cómo había que hacer las cosas y avanzar con su tesina”.

Además del acompañamiento, los/as estudiantes destacan la necesidad de dedicar un tiempo sostenido a avanzar en esas correcciones e indicaciones que se les va haciendo. Por ejemplo, Juana relata la importancia de esto en un momento de crisis: “me senté y estuve como una semana seguida. Me senté a escribir y me dije a mí misma: ‘esto tiene que ser de esta manera, dedicándole tiempo. No hay otra’ y salió”.

Estas dimensiones fueron fundamentales para que incluso, en consonancia con Mariano, empezara a considerar la posibilidad de seguir investigando:

“Mira, ahora estoy tentada a dedicarme a la investigación (risas). Ahora me entusiasmé y sí.”(Juana)

“Sí, me gustaría seguir trabajando el tema de los exilios. Sé que hay un grupo de trabajo donde hay bastantes historiadores. Espacios a los que me gustaría acercarme después porque es un tema que me interesa bastante” (Mariano).

Esto mismo ocurre en el caso de Martín que, como se mencionó, se encuentra cursando un posgrado en México sobre el mismo tema que motivó su investigación durante la tesina de grado.

De este modo, la elaboración de la tesina ha implicado, en términos de Humberto Eco, una activación del “metabolismo intelectual” en tanto “Si el trabajo ha sido bien hecho, el fenómeno normal es que, tras la tesis, surja un gran frenesí de trabajo... (1977: 252)”

Como se ha destacado, este fenómeno no puede explicarse solamente en relación con el *gusto* por el tema de investigación, sino que factores como el tiempo, la superación de dificultades, la devolución de docentes y tutores/as influyen en el tipo de experiencia vinculada a la elaboración de la tesina. Además, como se analizará en el capítulo 2, las diversas *tácticas* desplegadas por el conjunto de los/as estudiantes son constitutivas de dichas experiencias.

En síntesis, se ha observado que los/as estudiantes de Ciencia Política presentaron distintas motivaciones para comenzar la carrera. El *gusto* y el interés fueron destacados pero siempre en combinación con otros factores, como la distancia geográfica de la universidad, ciertas vivencias, la búsqueda de una motivación para quedarse en Buenos Aires o “no volver a la casa después del trabajo”, como menciona Andrea.

A su vez, puede destacarse que el *gusto* —en tanto construcción social y no tendencia individual— fue incentivado por otros actores, como docentes de la escuela secundaria, y por algunos contextos o vivencias significativas, como el debate por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo o un viaje por América Latina. Además, se observó que dicho *gusto* se mantuvo a lo largo de la carrera e, incluso, en casos como el de Lucas o Josefina —quien disfrutó el proceso de elaboración de la tesina— se incrementó.

Con relación a las motivaciones para graduarse, se observó un desplazamiento respecto de aquellas mencionadas por los/as estudiantes como incentivo para iniciar la carrera. Por ejemplo, estudiantes que habían comenzado a estudiar por interés/gusto y en el tramo final presentaron motivaciones racionales al considerar el tiempo y esfuerzo dedicados a lo largo de la carrera en términos de una “inversión”, cuyo sentido último se vincularía con la obtención de un título ya cada vez más cercano. En sus relatos, valoraron la tesina pero también el trayecto recorrido —las cursadas, recursadas, los exámenes— como *finés intermedios* para alcanzar un *objetivo final* (Schütz, 1993): graduarse.

Por otro lado, algunos/as estudiantes destacaron la carga identitaria que implicaba para ellos/as graduarse, tanto con relación a su familia —ser la primer graduada— como respecto de la universidad con la que se sienten comprometidos/as, ya sea porque militan políticamente y/o porque les permitió conseguir trabajo.

Asimismo, se pudo establecer una relación entre tiempos de graduación y motivaciones vinculadas al mercado laboral. Retomando las preguntas con que se inició este capítulo, acerca de si el hecho de conseguir un empleo vinculado al área de conocimiento podía alterar los plazos de graduación y en qué sentido, se observó que puede extender esos plazos pero también disminuirlos. Si bien algunos/as estudiantes mencionaron que al conseguir un empleo afín “relajaron” los tiempos de graduación y priorizaron la formación profesional, al mismo tiempo, apuraron la finalización de la carrera cuando el hecho de carecer del título les limitó el acceso a nuevas responsabilidades dentro del mismo trabajo.

Sin perjuicio de que la mayoría de los/as estudiantes no mencionara la posibilidad de conseguir empleo como motivación principal para comenzar la carrera, se observó una valoración del título directamente ligada al mercado de trabajo. Algunos/as mencionaron la importancia de “sacarle provecho a los títulos” en términos de emplearse en actividades asociadas a las incumbencias profesionales, y ligaron los cambios que podría traer la titulación en sus vidas directamente con este aspecto. Como mencionó un estudiante que además es músico, “si sigo acá con la musiquita no me va a cambiar mucho (la obtención del título)”.

Por último, en los que se refiere a las motivaciones concretas para elaborar la tesina, más allá de que es un paso necesario para graduarse, los/as estudiantes rescatan el sentido de esta instancia y la consideran relevante para su formación académica. Además, vuelve a aparecer el ya mencionado *gusto* vinculado a diferentes aspectos. Por un lado, se manifiesta en relación con ciertos temas de interés que son presentados en las materias del tramo final, y son encuadrados a partir de la intervención de docentes y tutores/as en un problema concreto de investigación.

Por otro lado, aparece el *gusto* relacionado con la superación de dificultades y el aprendizaje de aquellos saberes, sobre todo prácticos, que se requieren para realizar una investigación. En este proceso, los/as docentes de los Talleres de Redacción de Tesis y los/as tutores/as cumplen un rol fundamental porque guían a los/as tesistas de manera personalizada en el “oficio de investigar” (Wainerman, 2011).

En este sentido, los/as estudiantes destacaron la importancia de las correcciones que tutores/as y docentes realizan sobre sus trabajos y la posibilidad de dedicar un tiempo sostenido a trabajar en ellas. En esta posibilidad no solo influye la cantidad de horas que los/as tesistas dedican al empleo y a la cursada de materias sino que,

además, aparecen nuevas dificultades a la hora de organizar el tiempo que se dedica a la tesina. Qué hacen los/as estudiantes para superarlas es una pregunta relevante dado que, como se analizará en el próximo capítulo, la organización del tiempo se encuentra en estrecha relación con la posibilidad de avanzar en la elaboración de la tesina. También se recorrerán otros factores que, junto con las motivaciones ya analizadas, influyen en el tipo de experiencia y favorecen la finalización de la carrera: la *sociabilidad estudiantil* y la definición de la tesina como *problema público* frente al cual intervienen tanto las autoridades y docentes como el propio centro de estudiantes de la EPyG.

Capítulo 2: La sociabilidad, el tiempo y la elaboración de la tesina como problema público y colectivo

En este capítulo se analizan algunos factores que, a partir de las entrevistas realizadas y la observación de la III Jornada de Tesistas y Estudiantes de Grado, se identificaron como relevantes para explicar el tipo de experiencia que los/as estudiantes de Ciencia Política atraviesan al momento de elaborar su tesina: el acompañamiento de sus pares, la posibilidad de organizar el tiempo que dedican a las tareas que demanda el trabajo de investigación y la concepción de la graduación —y por ende de la elaboración de la tesina— como *problema público*. Es decir, su establecimiento como tema de agenda frente al cual distintos actores de la universidad (estudiantes, docentes, autoridades) tienen responsabilidades.

Para abordar la importancia del trabajo en grupo y el sostén que representan los/as compañeros/as para avanzar con la tesina, se retomará el concepto de *sociabilidad estudiantil* con que la investigadora Sandra Carli (2012) analiza las experiencias de estudiantes en distintos tramos de algunas carreras de la UBA.

Por su parte, en relación a la organización del tiempo que estudiantes dedican a elaborar dicho trabajo de investigación, se buscará explicar a partir del concepto de *táctica* de De Certeau (1986) aquellas acciones que despliegan los/as tesistas para intervenir sobre su tiempo de modo de poder generar para sí mismos/as ciertas rutinas o plazos que les permitan avanzar con la tesina.

Por último, se buscará analizar qué importancia adquiere el hecho de que la graduación se haya establecido, en términos de Gusfield (2014), como *problema público*, que compete a diversos actores institucionales; y la elaboración de la tesina —como instancia necesaria para alcanzar la graduación— se haya *desindividualizado*, en términos de García y Ramírez (2018), y presente un carácter más colectivo.

La pregunta por la incorporación en la agenda de los distintos actores universitarios de la elaboración de la tesina surge, por un lado, de la observación del rol activo que tiene el centro de estudiantes en la organización de las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado. Por otro lado, de la propia experiencia al elaborar este trabajo: los/as estudiantes que participan activamente en la agrupación que conduce dicho centro, “Construir PyG” facilitaron mi entrada al campo y los/as

tesistas, de forma solidaria, me “dieron la mano” para conocer sus experiencias y poder avanzar con mi tesina.

2.1 La sociabilidad estudiantil en el tramo final: “darse la mano”

Como sostiene Carli (2012), la sociabilidad universitaria resulta un factor central en los distintos momentos que transitan los/as estudiantes y configura sus “modos de estar y de permanecer en la universidad” (p,167).

“Hacerse un grupete”, en términos de algunos/as estudiantes entrevistados/as por Lucía Álvarez resulta fundamental para transitar los primeros años de las carreras y permanecer¹⁶. Tanto para juntarse a estudiar, como para sostenerse y motivarse a continuar en momentos signados por situaciones familiares difíciles como, siguiendo la investigación de Carli, transitar los primeros pasos en un espacio físico y simbólico incierto y desconocido. Desde preguntar dónde queda el baño, hasta empezar a hablar de fútbol, establecer lazos y juntarse a estudiar, pasarse resúmenes, fue “el sostén principal para la vida institucional” para “no sentirse tan solo” dicen los/as estudiantes entrevistados por esta autora (Carli, 2012:174).

Por su parte, la posibilidad de entablar vínculos con pares también parece ser central en el último tramo de la carrera, específicamente en la instancia de la elaboración de la tesina que —en términos de Josefina— imaginaba en soledad frente a la computadora: “pensé que iba a estar mucho tiempo sola y no fue así”.

Pero, ¿de qué manera se expresa dicha *sociabilidad* en el tramo final de la carrera? Si en el tramo inicial esta aparece más bien signada por cuestiones académicas —como juntarse a estudiar— luego empieza a traspasar esas fronteras hacia situaciones más lúdicas, de recreación e, incluso, se empiezan a entablar amistades; en el tramo final muchos de estos grupos iniciales empiezan a resquebrajarse para dar lugar a otros más centrados en la comunidad disciplinar, vinculados con “el conocimiento”, con una “adhesión intelectual” (Carli, 2012:179).

La mayor cercanía con el momento de graduación es, al mismo tiempo, una cercanía con el momento en que la identidad *estudiante* empieza a adquirir cada vez

¹⁶Por ejemplo, el caso de Graciela, estudiante entrevistada por Lucía Álvarez que “se había quedado en la UNSAM después de su pasaje por la UBA porque allí había podido formar un *grupete de pertenencia*”. (Álvarez: 2021, p.66).

más componentes de la identidad *profesional* (Mórtola, 2020). En este sentido, puede entenderse que algunos/as estudiantes se sientan más interpelados/as, por ejemplo, por un grupo de investigación que por un grupo de estudio. Pero, también, esos lazos sociales se vuelven fundamentales para concluir aquello que permitirá el pasaje a dicho “ser profesional”: la tesina de grado.

En la UNSAM, existen múltiples instancias colectivas para que los/as estudiantes transiten en esta etapa. En efecto, los/as estudiantes consideran que los Talleres de Redacción de Tesis son espacios fructíferos y convocantes. Reconocen la diferencia con una materia, donde, en términos de Mariano:

“se termina el cuatrimestre, te dan la nota y listo”. “Y la verdad que la cursada es muy entretenida. No sé si es un poco por la profe o qué onda, la cursada, los compañeros son buena onda. Me gusta ir. Como que sirve el taller, esa es la cuestión. Si hubiera estado solo con esto....”

Esa frase incompleta invita a reflexionar sobre cómo sería ese escenario en soledad y su contracara, el trabajo con un grupo, que la mayoría de los/as estudiantes destaca como fundamental en el proceso de elaboración de su tesina. De hecho, para algunos/as de ellos/as, como Julián, el acompañamiento de sus pares no sólo es relevante sino también novedoso: “Fui haciendo las materias de acuerdo a cuando me podía anotar. Nunca generé un grupo de gente con la cual estudiar o apoyarme pero sí en el taller ahora de Lucía”¹⁷.

La diversidad de trayectorias, edades, situaciones laborales e itinerarios de los/as estudiantes promueve distintas formas de experimentar los lazos grupales pero también, como se desprende del testimonio de María, modificaciones en esa experiencia a lo largo de los distintos tramos. En su caso, esta estudiante había formado un grupo al comienzo de la carrera con el cual fue compartiendo la cursada en los distintos tramos pero no las instancias de elaboración de la tesina: “De mi grupo de amigas la mayoría escribió sus tesis el cuatri pasado entonces es como que me quedé un poco desfasada a nivel la gente que conozco”.

Esta misma estudiante reconoce la importancia de contar con el acompañamiento de pares también en esta instancia y pone en juego diversas *tácticas* para conseguirlo: juntarse con amigas de otras carreras que se encuentran, también,

¹⁷ Hace referencia a la docente de Taller de Redacción de Tesis II.

elaborando sus tesinas o con estudiantes de Relaciones Internacionales con quienes, relata, comparte un grupo de whatsapp:

“seremos cien personas que era toda la gente que entró a estudiar en 2017, 2018, 2019. Fue un re grupo de ‘che, yo estoy en esta’ o ‘yo también estoy escribiendo la tesis’ ‘che, estoy en la facu’. Se dio mucho la unidad en el grupo y, a veces, es juntarse simplemente a hacerse compañía. Vamos a estudiar, cada uno en la suya. O sea es eso, necesito que me den la mano. No necesito que me lo lean ni nada pero simplemente que estén al lado y me digan: ‘¿Che, estás bien?’ ‘¿Estás escribiendo?’ ‘Sí, estoy bien’. ‘Che, me dió ansiedad ahora ’o ‘che, me estresé’”.

El “darse la mano” puede adquirir distintas formas e intensidades, ya sean lazos de amistad o de ayuda mutua para elaborar la tesina. Algunos/as estudiantes, como Susana, destacan la importancia de entablar amistades con sus compañeros/as de Taller de Redacción de Tesis I pero también el aporte que cada quien realizaba para que todos/as pudieran avanzar en la elaboración de la tesina y que, en algunos casos, implicaba tareas o roles específicos:

“Todos nosotros nos hicimos muy amigos por whatsapp en el grupo, entonces nos ayudamos entre todos. Yo imprimía la lectura de todos/as. Teníamos, además, el experto en citas con el sistema Chicago. Era el encargado, leía los trabajos y decía ‘che, pusiste mal la cita’. Además nosotros implementamos el tema de la merienda. La segunda clase dije ‘traje un budín’ y otra compañera tenía unos bizcochitos entonces algunos no nos conocíamos pero a partir de esa clase todas las clases era ver quién se copa la clase que viene con facturas”.

Estos lazos entre compañeros/as que menciona esta estudiante traspasan el espacio del taller. En su caso, además empezaron a compartir momentos de recreación, como ir a comer a un bar de la zona después de la cursada. Pero también existen otras instancias vinculadas a la elaboración de la tesina que muchos/as estudiantes empiezan a transitar junto a sus pares. Por ejemplo, las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado que organizan las autoridades de la EPyG junto con el Centro de Estudiantes de la Escuela.

En estos encuentros los/as tesistas realizan una exposición de entre diez y quince minutos agrupados/as en mesas según la afinidad temática. Durante las mismas dan cuenta de sus avances y reciben una devolución de un/a investigador/a experto/a, docente de Taller de Tesis. Luego, se genera una instancia de intercambio donde las personas presentes, estudiantes de los distintos tramos de las distintas carreras y docentes, pueden realizar preguntas y/o aportes. Estas instancias son colectivas y

pedagógicamente potentes: investigadores/as más y menos expertos/as intercambian ideas, se realizan devoluciones, se llevan aportes de pares y docentes para sus tesinas, experimentan una situación de exposición y condensan sus avances, objetivan su investigación, la analizan desde nuevas miradas y realizan aportes a otros/as poniendo en juego sus aprendizajes en nuevos contextos.

Nuevamente, la importancia del grupo se expresa no sólo como favorable para el aprendizaje sino también como sostén y apoyo durante esta etapa. Como se ha mencionado, este acompañamiento se expresa de múltiples maneras e, incluso, puede ser el incentivo para participar de estas jornadas que los/as estudiantes consideran valiosas para avanzar en la elaboración de la tesina. Así lo expresa una estudiante mientras espera exponer en la Tercera Jornada de Tesistas y Estudiantes de Grado que se desarrolló en octubre de 2022 en el auditorio Lectura Mundi de la UNSAM: “Ella me anotó [dice señalando a una compañera que está junto a ella]..venía mal pero me dijo ¡vamos a anotarnos! ...Es más, mandó el mail por mí ... y la verdad que me re sirvió esto...” .

Este apoyo también se aprecia en las palabras que reciben por parte de sus pares los/as tesistas que expusieron su trabajo de investigación. Por ejemplo, una estudiante sentada entre el público que alza su mano y con la voz entrecortada por una emoción genuina valora los avances de uno de los expositores: “Yo vine a ver a Abel. Hice Taller 1 con él y estoy muy orgullosa de ver cómo fue avanzando en su proceso”.

En este mismo sentido, otra estudiante alienta a su compañera que también expuso sus avances en la mesa: “Compartimos el Taller 1 con Luciana y no puedo creer el avance ¡Celebro que estés acá compartiendo tu trabajo!”

Además de percibirse en las palabras de aliento que se brindan, la importancia del grupo y del acompañamiento entre pares es mencionada frente a la pregunta por la forma en que superaron las dificultades durante la elaboración de la tesina. A la respuesta de los/as expositores/as se suma la voz de una estudiante del público que enfatiza:

“El grupo fue fundamental. Saber que no estás solo. Empezamos Taller 1 y ni nos conocíamos casi y hoy estamos acá, nos vinimos a apoyar. Hemos llorado, nos hemos acompañado. Te paso mi trabajo , está mal.. y que una de las estudiantes más dedicadas nos dijera: ‘Che, no para, pero no está tan mal’ ”.

La importancia que estos/as estudiantes otorgan a los lazos con sus pares contrastan con la soledad que retrata la investigadora Paula Carlino (2005), cuando analiza las dificultades que afrontan los/as estudiantes de posgrado de ciencias sociales en la elaboración de su tesis. Se podría considerar, entonces, que el trabajo en grupo y el acompañamiento entre pares, tanto para compartir sensaciones y alentarse como para ayudarse en los desafíos académicos, es un factor relevante para explicar los avances que los/as estudiantes de grado de carrera de Ciencia Política de la UNSAM realizan en la elaboración de sus tesinas.

Además, como se desprende del testimonio de María, el grupo también puede influir en los ritmos de trabajo: “Yo creo que por ejemplo, al que está menos avanzado estar en un entorno en el que están todos re avanzados lo impulsa más. Por ejemplo, un compañero de una entrega a la otra hizo un salto muy grande, un avance en su tesina porque dijo: ‘ah , estoy más atrás’ ”.

La importancia de compartir y mantener un “ritmo” también la destaca Julián, quien además valora la dinámica de entregas periódicas propuesta en Taller de Redacción de Tesis: “me parece que está muy buena la dinámica. Me parece que te obliga entre comillas a mantener un ritmo”.

Esta “dinámica” consiste en un cronograma propuesto por la docente de Taller de Redacción de Tesis II, con tareas concretas y fechas de entrega. Estas tareas implican avances en el trabajo de investigación y tanto docentes como autoridades y tesistas consideran que su seguimiento permite terminar la cursada de este taller con la tesina terminada o casi terminada.

Sin embargo, como explican algunas investigaciones que se mencionan a continuación, los/as estudiantes no siempre cuentan con la posibilidad de “mantener un ritmo” y esto puede volverse un obstáculo para avanzar en la elaboración de la tesina. En este sentido, se buscarán analizar, además de los tiempos grupales que se establecen en la instancia de Taller de Redacción de Tesis de la carrera de Ciencia Política, algunas *tácticas* personales que desarrollan los/as tesistas para poder establecer ritmos propios de trabajo y organizar su tiempo de una manera favorable para el desarrollo de su trabajo de investigación.

2.2 La organización temporal para elaborar la tesina: “hacerse el tiempo”

Bartolini *et al* (2013) destacan en una investigación sobre trayectorias de tesistas de la Universidad Autónoma de Entre Ríos que la tesina es una experiencia que se realiza “con dedicación parcial (ratos libres, vacaciones, fines de semana)¹⁸” y que afecta la vida cotidiana de la/el estudiante: “algunos dejaron de trabajar para dedicarse solo a ella y otros expresaron que su vida giró en torno a ella” (Bartolini *et al*, 2013:14).

Tanto la centralidad que cobra la tesina en la vida de los/as estudiantes como la necesidad de dedicarle un tiempo sostenido pareciera presentarse como una dificultad, sobre todo para estudiantes que trabajan. Sin embargo, más allá de la limitación concreta que implica dedicar cierta cantidad de horas del día al empleo, esta frase de María invita a pensar que existe, también, un componente subjetivo vinculado al uso del tiempo y las posibilidades de intervenir sobre el mismo: “me dí cuenta que no es que no tenía tiempo. Es que no me lo hacía”.

Estas palabras, además, son dichas por una estudiante que había aprendido a organizar su tiempo de un modo favorable para otras instancias de la carrera. Si bien no solía leer los textos que los/as docentes indicaban de una clase a la otra, cerca de las fechas de parciales dedicaba un tiempo intenso al estudio porque, según dice “funciono bien bajo presión”. A su vez, María pudo encontrar sus horarios más productivos y lo destaca como parte de un aprendizaje: “Durante los años de cursada uno va aprendiendo eso. A las 4 de la tarde, cuando volvía del laburo quemada no me servía, entonces cuando tenía exámenes o alguna entrega me levantaba a las 5 am y me ponía a estudiar”.

Esta organización del tiempo había sido adecuada para instancias de la carrera en las cuales los plazos eran establecidos por docentes y autoridades: fechas de exámenes, entregas de trabajos prácticos, cierres de cuatrimestres y fechas de finales. Sin embargo, durante la elaboración de la tesina los/as estudiantes experimentan un pasaje de la hetero a la autorregulación del tiempo (como Zeegers y Barron (2000), en Carlino 2005:418). Esta gestión propia de sus plazos resulta novedosa no solo

¹⁸ En estas circunstancias ha sido elaborado este capítulo de la presente tesina. La posibilidad de dedicarle un tiempo único y prolongado durante las vacaciones me permitió una constante inmersión en el tema, incompatible con la vida laboral, que promovió inéditos avances. Esto se comprende a la luz de Carlino para el caso de posgrado: “la falta de tiempo para dedicar a la tesis los lleva a discontinuar su labor, con lo cual, cuando intentan retomarla, necesitan destinar su escaso tiempo, más que avanzar con el trabajo, a recordar por dónde iban”(2005:5)

respecto a otras instancias de la carrera sino también en relación al resto de su trayectoria en el sistema educativo.

Desde su ingreso al nivel inicial o primario, los/as estudiantes han vivenciado una regulación externa de los horarios, acciones y plazos, en tanto una de las funciones de la institución escolar es, en términos foucaultianos, gobernar los tiempos —“asegurar su control y garantizar su uso” (Foucault, 2002:148). Incluso, siguiendo a Thompson, se puede pensar que uno de los sentidos de la creación de la escuela fue “inculcar la economía del tiempo”¹⁹ (1984:276) en la larga transición de la sociedad pre industrial con una gestión del tiempo orientada al quehacer (tiempo de cosecha, siembra, etc) a las sociedades industriales, con una observación externa del tiempo, regulado por el reloj.

En este sentido, los/as estudiantes que llegan a la universidad han desarrollado aprendizajes desde otros niveles educativos acerca de cómo se regula el tiempo y sobre la división entre tiempo de trabajo y de descanso²⁰. Sin embargo, en el tramo final de las carreras que exigen como requisito el desarrollo de un trabajo de investigación, deben aprender nuevos modos para autorregular sus horarios, sus tiempos de trabajo intenso y los más relajados y definir las tareas a realizar.

Para afrontar esta novedad los/as tesis de Ciencia Política despliegan ciertas *tácticas* de modo de hacer convivir esas lógicas temporales, aparentemente contradictorias, que desde el propio sistema educativo, se les solicita.

Una de ellas consiste en acoplar la lógica temporal novedosa que implica elaborar la tesina a la lógica del tiempo regulado de algunos empleos, prolongando su horario laboral. Así relata María cómo organizó su tiempo y se garantizó dos horas diarias para la escritura de su trabajo de investigación en su espacio laboral antes de comenzar su jornada:

“Armé dinámicas. Yo trabajo presencial en la Legislatura y la gente llega nueve y media, diez y media. Yo iba a las ocho. Entonces — como a mi me sirve la mañana— me ponía la alarma cinco, me iba a la oficina y a las ocho en punto que es cuandoabría la oficina, estaba ahí, me ponía escribir dos horas y arrancaba después mi día”.

¹⁹Las fuentes históricas en que se basa para afirmar que la escuela colaboró con la incorporación de esta nueva disciplina datan del siglo XVI.

²⁰De acuerdo con el concepto de Jackson (1968) podríamos definir estos aprendizajes en torno a la regulación de los tiempos como parte del “currículum oculto” que transmite la escuela. Es decir, como aprendizajes que aunque no se expliciten como contenidos de la currícula, los/as estudiantes desarrollan en la escuela.

Esta misma *táctica* en el uso del tiempo también la despliega Susana, una estudiante que además es madre y quien resalta la importancia de quedarse todos los días algunas horas más en su espacio de trabajo. Por un lado, porque le permite dedicar un tiempo fijo y específico a la elaboración de la tesina. Por otro, porque si vuelve a su casa empieza inmediatamente a ocupar su tiempo con tareas domésticas:

“Cuando uno trabaja pero también tenés familia, venís a tu casa y automáticamente, quieras o no, te ponés a ordenar a ver qué vas a hacer de cenar. Entonces a mí siempre me convenía quedarme en el trabajo. Terminaba mi jornada laboral tres y media y de cuatro a seis, si no tenía parcial en las otras materias, dedicaba hora y media todos los días a leer material de la tesis”.

El establecimiento de ciertas horas para avanzar en la elaboración de la tesina no sólo coincide con lo que muchos/as estudiantes vivencian en su trabajo, tener un horario determinado, sino también con aquello que sucede en otros tramos de la carrera, en los cuales hay días y horarios fijos de cursada. En las palabras de José puede advertirse, en este sentido, otra *táctica* en el uso del tiempo que implica dedicarle un día y horario determinado a la producción de la tesina, como si se tratara de la cursada de una materia:

“Este cuatrimestre dejé un día que yo no curso el horario de facultad de seis a nueve para enfocar bien la tesis [...] Eso está bueno, un día, dos, dejarlos como si fuera una materia. No lo cumplí del todo, se me complicó al principio pero cuando lo empecé a hacer, empecé a agarrar ritmo”

Es importante remarcar que esta forma de organización desarrollada por José fue recomendada por su docente de Taller de Redacción de Tesis I. Esto, al igual que el cronograma propuesto en el Taller de Redacción de Tesis II para realizar entregas parciales, es muestra del acompañamiento que reciben los/as estudiantes por parte de docentes y autoridades respecto a la regulación de los tiempos.

Este tipo de apoyo es valorado por los/as tesistas quienes, incluso, caracterizan como “ayudas” algunas cuestiones que en un primer momento identificaron como “trabas”. Por ejemplo, el recientemente incluido requisito²¹ de presentar avances en la escritura de la tesina o, al menos, en el trabajo de campo, para comenzar el

²¹ Tanto algunos/as estudiantes como las autoridades reconocieron que en un primer momento la implementación de este requisito fue resistida pero, luego, se comprobó que funcionaba y generó una valoración positiva incluso de parte de los/as estudiantes.

segundo Taller de Redacción de Tesis. En esta instancia curricular se espera que los/as estudiantes puedan dedicarse a escribir su tesina y finalicen la cursada con la misma terminada o casi terminada, motivo por el cual se les solicita que hayan realizado al menos parte del trabajo de campo en el Taller de Redacción de Tesis I o tras su cursada.

De esta manera, se acotan los avances que deben realizar una vez que terminaron de cursar los talleres, sin una organización propuesta y con el único acompañamiento de su tutor/a. Condiciones que, como muestran las investigaciones desarrolladas por el LPPyG no son favorables para la culminación de estos trabajos.

Estas decisiones, entre las cuales se encuentra dicha incorporación de nuevos requisitos para hacer más provechosa la instancia del segundo Taller de Redacción de Tesis, buscan mejorar las posibilidades de los/as estudiantes de finalizar la carrera en tiempos razonables y advierten sobre la importancia que otorgan a la graduación tanto las autoridades²² como los/as docentes de la EPyG. A su vez, en el relato de los/as estudiantes podemos advertir la idea de que la graduación es un interés común del cual forman parte. Esto conduce al desarrollo compartido de actividades tendientes a fomentar la elaboración de tesinas, como las “Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado”.

2.3 La elaboración de la tesina como *problema público*: “combatir el monstruo” (colectivamente)

Desde el año 2022 el centro de estudiantes de la carrera de Ciencia Política organiza en conjunto con las autoridades de la carrera las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado y las difunden por redes sociales, por las aulas y los pasillos de la facultad.

Estas jornadas son parte de una agenda de actividades que desarrolla la agrupación que conduce el centro de estudiantes, “Construir PyG”, atravesadas fundamentalmente por la cuestión académica y las condiciones de cursada y que

²² Si bien esta tesina se pregunta por la graduación desde la perspectiva de la *experiencia estudiantil*, se observa en acciones concretas y en los testimonios de los/as estudiantes la importancia que otorgan autoridades y docentes a la graduación. A su vez, la posibilidad de entrevistar al director de la carrera brindó información para complementar estas perspectivas.

tienen por objetivo, como se menciona en su página de Instagram el “acompañamiento diario a ingresantes y estudiantes de distintos años”.

En este sentido las jornadas podrían ser consideradas como actividades para acompañar a los/as estudiantes del tramo final en tanto, como dice Pedro, estudiante activista del centro de estudiantes:

“le sirve mucho a quienes están en situación de tesis porque te sentás y exponés tu tema y enfrente hay compañeros de cursada, profesores. Y es un lugar más ameno que capaz defender tu tesis por primera vez en un congreso donde está lleno de gente importante”.

Sin embargo, este estudiante también reconoce que dichas jornadas son valiosas para estudiantes de otros tramos de la carrera dado que los/as ayudan a entender qué implica hacer una tesina, sus verdaderas dimensiones e, incluso, les permite advertir que puede llegar a ser una experiencia placentera:

“Yo creo que está bueno para estudiantes que no estén en situación de tesis que les sirva como para ver que la tesis no es monstruo, que es algo que va siendo, va fluyendo que te van acompañando, que hasta en un punto es divertido porque es un tema que a vos te interesa de verdad”.

Por su parte, Abel —también militante de Construir PyG— destaca los encuentros entre tesistas y estudiantes de diferentes etapas de la carrera como oportunidades para arrojar “luz” sobre el proceso de elaboración de la tesina y combatir el miedo que puede surgir ante lo que Pedro describió como un “monstruo”:

“creo que [las jornadas] son una oportunidad muy importante para ver un poco las puestas en común de los trabajos de los tesistas y yo creo que eso te saca un poco el miedo ...te saca un poquito el pánico del qué será y ahí vos más o menos te das una idea de cómo se elaboran ciertas cosas. Estas jornadas son lo más cercano que tenemos a darle un poco de luz a eso”.

En este sentido, la participación del centro de estudiantes en el armado y difusión de las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado resulta clave para ampliar la asistencia a la misma y fomentarla en estudiantes de todos los tramos de la carrera. Un ejemplo concreto de esto es el caso de un estudiante de los primeros años que participó en la III Jornada de Tesistas y Estudiantes de Grado motivado por el hecho de ir “a bancar cuando desde el centro de estudiantes hacen una actividad” aunque no sea militante de la agrupación que conduce el centro.

El hecho de que esta actividad se construya de manera conjunta entre el centro de estudiantes y las autoridades no solo favorece la participación de una diversidad de estudiantes —que asisten convocados por sus docentes, o porque les llegó la información por el grupo de difusión de whatsapp— sino que también advierte sobre el hecho de que los/as activistas de “Construir P y G” consideran la elaboración de la tesina y la graduación un interés que comparten con las autoridades de la EPyG. En este sentido, se puede mencionar la existencia de un escenario de diálogo y coordinación entre ambos actores que se expresa de esta manera en las palabras de Pedro: “tratamos de tener un vínculo bueno con las autoridades para que estas cosas [las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado] se puedan dar.”²³

Junto con esta *motivación táctica*, una de las autoridades de la carrera destaca la “política” de mantener “una cercanía” a pesar del paulatino crecimiento de matrícula que experimenta la EPyG. El hecho de que las autoridades son o han sido docentes de buena parte del estudiantado favorece también una mayor “familiaridad” con las mismas.

Esta cercanía no sólo fue mencionada por los/as estudiantes y el director de la carrera, Lucas Christel²⁴, sino que la pude experimentar yo misma como estudiante-tesista, aún siendo de otra carrera y Escuela. La posibilidad que me brindaron docentes y autoridades de conversar con ellos/as y de participar en clases y charlas informativas que estaban vinculadas a mi tema de tesina es una muestra de su compromiso con la graduación.

Por su parte, los/as estudiantes no sólo me brindaron entrevistas y demostraron un interés genuino por mi tema de estudio, sino que me permitieron vivenciar esos lazos de solidaridad que ellos/as mismos/as reconocen como relevantes para avanzar en la elaboración de la tesina. Mi primer acercamiento al campo fue a partir de Abel, estudiante que —como ya se ha mencionado— está muy comprometido con el activismo estudiantil. Él, a su vez, facilitó el contacto con otros/as estudiantes que no dudaron en brindar sus testimonios y nuevos contactos. Incluso, en algunos casos, la respuesta frente a la pregunta de si podía entrevistarlos/as iba acompañada de alguna mención a la colaboración mutua: “Obviamente Lucía. Si no nos ayudamos entre nosotros...”.

²³Esta situación contrasta con el análisis de Blanco (2017) sobre la militancia política en distintas carreras de la UBA en el cual menciona la existencia de tensiones entre estudiantes y autoridades. Por ejemplo, en relación al uso del espacio para desarrollar actividades (p.25).

²⁴ A quien tuve la oportunidad de entrevistar.

En esta ayuda que se brindan y me brindaron los/as tesistas y graduados/as y en el desarrollo y difusión de las jornadas de Tesistas y estudiantes de grado por parte del centro de estudiantes se puede advertir—como se mencionó en el capítulo anterior— el compromiso de los/as estudiantes no sólo con su propia graduación sino también con la de los/as demás.

A su vez, en la constante revisión de la organización de los Talleres de Redacción de Tesis, el ajuste de cronogramas para acompañar a los/as tesistas en la regulación de sus tiempos, la realización de reuniones y actividades de acompañamiento y en los discursos de docentes y autoridades es posible identificar el desarrollo de una política institucional en torno a la graduación, tanto en la EPyG como en la UNSAM, de la cual la existencia misma del LPPyG es una muestra.

La inclusión de este tema en la agenda de muchas universidades y de diversas investigaciones desde comienzos del siglo XXI implica asumir que la graduación ha adquirido estatus de *problema público*. Este carácter vuelve a los problemas “pasibles de diversas concepciones respecto a su resolución” y asigna responsabilidades institucionales sobre la misma. (Gusfield, 2014: 70) .

Considerar que la graduación es un *problema público* implica reconocer la responsabilidad política de los diversos actores institucionales. La definición de responsabilidades en torno a este tipo de problemas es histórica y está en constante disputa (Gusfield, 2015:71). En este contexto, es relevante destacar que los/as estudiantes, especialmente los/as que participan activamente de la agrupación Construir PyG, asumen una responsabilidad compartida en el desarrollo de acciones o políticas y buscan potenciar las iniciativas de las autoridades de la carrera. Por ejemplo, la participación en la organización de las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado. A su vez, el acompañamiento a sus compañeros/as para avanzar en sus trabajos de investigación, es otro ejemplo de cómo los/as tesistas pueden contribuir al proceso de graduación de los/as otros/as.

En este sentido, la importancia que los/as estudiantes le adjudican al grupo explica, a su vez, la *desindividuación* del problema y promueve un abordaje "desculpabilizar y colectivo" (García y Ramírez, 2018: 77)²⁵en torno a la posibilidad de avanzar la elaboración de la tesina. De acuerdo con estos autores, se puede asignar

²⁵Blanco (2017) desarrolla el proceso de diferenciación entre “partidización y politización” que se empieza a establecer a partir de la primera década del siglo XXI (p.43).

entonces el carácter de *politización* a aquello que sucede en torno a la elaboración de tesinas²⁶.

Esta forma particular de entender la producción del trabajo final de investigación, como una experiencia colectiva y no como un problema individual, abarca otros temas y aspectos de la propia vida de la/el estudiante, cuyo paso por la universidad le permite explicarlos de otra manera, *politizarlos*. En este sentido, las investigaciones de Carli (2012), Blanco (2017) y Álvarez (2020) desarrollan una línea de trabajo que propone analizar el vínculo de los estudiantes con *lo político* en sentido amplio. Es decir, analizan no sólo la participación en agrupaciones estudiantiles, sino también que el tránsito por la universidad— incluso para estudiantes que no necesariamente militan en la institución— “puede permitir la reinterpretación de las demandas sindicales o políticas; puede generar una vocación por “trasladar a otros” la idea de estudiar una carrera como proyecto de vida, o incluso puede habilitar al interior de la propia familia, discusiones del ámbito público que de otra forma aparecerían vedadas” (Álvarez, 2020:72).

De esta manera, es posible pensar la *politización* de los/as estudiantes universitarios/as como un proceso que atraviesa distintas dimensiones de sus vidas personales y sus trayectorias académicas y la elaboración de la tesina como un tema que al entrar en agenda pública y asumirse como un problema que requiere la intervención de diversidad de actores empieza a ser entendido de forma diferente—de manera más colectiva— y cobra un lugar relevante en la agenda institucional y del activismo estudiantil. Dicho proceso, también es un factor de importancia para explicar la *experiencia estudiantil* en el tramo final de la carrera de Ciencia Política y las posibilidades que tienen los/as estudiantes de abordar el proyecto de concluir su tesina de manera compartida y participar de instancias propuestas tanto por las autoridades y docentes como por los/as mismos/as estudiantes activistas. Por ejemplo, las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de grado que, como se analizó en este capítulo, resultan espacios fructíferos en tanto los/as estudiantes pueden compartir experiencias, escuchar consejos, experimentar la exposición ante un público e incluso “destrabarse”, como el caso mencionado de una estudiante-expositora que “venía mal “ y a quien participar de la III Jornada de Tesistas y Estudiantes de Grado le “re sirvió” para avanzar con su tesina.

²⁶En este trabajo, los autores desarrollan la idea de politización del malestar profesional. Sin embargo, puede pensarse también esta noción para los aspectos de la vida estudiantil.

A lo largo de este capítulo se pudo observar que el factor grupal es muy relevante en la experiencia de los/as estudiantes que están elaborando la tesina. Los/as tesistas destacaron la ayuda que se brindan mutuamente en relación a lo académico, por ejemplo con la revisión de los trabajos de sus compañeros/as; pero también el sostén que representa el sentirse acompañado o —en términos de María— que “te den la mano”.

Estos lazos entre estudiantes-tesistas también se expresaron durante las III Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado a las cuales algunos/as asistían para apoyar a sus compañeros/as que iban a exponer los avances en su trabajo de investigación. También, en estas jornadas se observa un vínculo entre estudiantes de distintas instancias de la carrera lo cual resulta fructífero para que los/as del tramo inicial y medio realicen una aproximación a aquello que implica realizar una tesina y, en términos de Abel y Pedro, puedan “sacarse el pánico” al escuchar a sus compañeros/as del tramo final y entender que este trabajo no es un “monstruo” sino “algo que va siendo, te van acompañando y va fluyendo”.

En la asistencia de estudiantes de otros tramos a estas jornadas, influye la participación del centro de estudiantes de la EPyG en la organización y difusión de las mismas. Tanto en esta participación como en la centralidad que los/as estudiantes le otorgan a ayudar a otros/as para que puedan avanzar en sus trabajos de investigación, se advierte que el proceso de elaboración de la tesina se aborda de manera *desindividualizada* (García y Ramírez, 2018). No sólo dicho proceso se vuelve más colectivo sino que también, al establecerse como *problema público*, distintos actores institucionales —autoridades, docentes y el centro de estudiantes— comparten el desarrollo de políticas y acciones tendientes a que los/as estudiantes puedan completar dicho trabajo y graduarse.

Un ejemplo de estas acciones es el acompañamiento que se brinda a los/as tesistas en relación a la organización del tiempo que dedican a realizar la tesina. Durante la cursada de Taller de Redacción de Tesis II se establece un cronograma con fechas pautadas de entregas parciales del trabajo de investigación cuyo cumplimiento garantizaría la finalización de la cursada con la tesina concluida o casi concluida.

Este acompañamiento resulta central porque, en términos de Zeegers y Barron (2000) la autorregulación de su tiempo, tareas y plazos de entrega²⁷ es una de las dificultades que deben enfrentar los/as tesistas. En este sentido, también se analizaron las *tácticas* desplegadas por los/as estudiantes para establecer tiempos “fijos” para realizar las tareas que implica la tesina —como dedicarle dos horas diarias en el espacio de trabajo antes o después de la jornada laboral— y así poder avanzar en la elaboración de la misma y, finalmente, alcanzar el objetivo de graduarse. Objetivo que, como se analizó en el Capítulo 1, representa “algo muy importante para los/as estudiantes” tanto en términos identitarios como económicos y que, al fin y al cabo, es la preocupación central de quien escribe esta tesina que también está concluyendo.

²⁷ En la UNSAM no hay una fecha límite para que los/as estudiantes presenten su tesina terminada.

Conclusiones generales

En este trabajo se ha realizado una aproximación al problema de la elaboración de tesinas de grado —como hito de graduación— desde la perspectiva de la experiencia estudiantil. El objetivo de este análisis fue encontrar factores que, de acuerdo con las vivencias relatadas por estudiantes del tramo final y graduados/as de la carrera de Ciencia Política de la UNSAM, colaboran con la elaboración de la tesina y generan mejores condiciones para su finalización. Se hizo hincapié en la descripción y análisis de las motivaciones y las tácticas desplegadas por los y las estudiantes.

En este recorrido, el interrogante por los incentivos para finalizar la carrera derivó en la pregunta por aquellas motivaciones que habían llevado a iniciar el estudio de grado. Este aspecto, tal como surge de la investigación de Weiss (2023), aparece como relevante para analizar la permanencia en la carrera.

Encontramos, en sintonía con las investigaciones de Colabella y Vargas (2015) sobre estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, que los/as estudiantes entrevistados/as habían ponderado el *gusto* o interés a la hora de elegir la carrera de Ciencia Política en la UNSAM. Sin embargo, a este motivo se añadían otros: la cercanía con la universidad, la necesidad de abrazar un proyecto para “quedarse en Buenos Aires” luego de haber realizado un largo viaje, o darle un mayor sustento teórico a la determinada militancia política al mismo tiempo que incrementar su salario²⁸. En el reconocimiento de multiplicidad de factores se advirtió, en consonancia con el trabajo de Lucía Álvarez (2020), la existencia de un entramado en el que el *gusto* y la utilidad no se oponen sino que se presentan en distinta medida y se complementan.

Por otro lado, se cuestionó la concepción de gusto como un aspecto individual (Bourdieu, 2010). De esta manera, se rescató la importancia de otras personas y vivencias— docentes del nivel secundario, una familia “muy kirchnerista”, el contexto del debate por la legalización del aborto—como factores relevantes en la construcción del *gusto* y la *vocación*, entendida en términos de Colabella y Vargas

²⁸ “Argentina, el país que vivimos, dije plata primero después dije bueno, si vas a asesorar, asesorá con conocimientos” dice una de las estudiantes entrevistadas que trabaja en un municipio.

(2015) como una construcción social, dinámica y relacional, muchas veces atada a una experiencia vital atravesada de manera significativa (p.11).

También se observó que la intervención de docentes y autoridades resultaban fundamentales para despertar el *gusto* por la investigación: orientando a estudiantes para encontrar temas viables pero también despertando —sobre todo en las últimas materias— el interés por algunos temas en particular y acompañando intensamente el trabajo de investigación. Lograr superar obstáculos, “entender que se estaba pidiendo”, también fue relevante para que las y los estudiantes aprendieran aquello que Wainerman (2011) denomina “el oficio de investigar” y se sintieran convocadas/os a continuar con el desarrollo de la tesina, e incluso, con nuevas instancias de investigación. En este aprendizaje los/as tesistas destacaron la importancia del intercambio fluido y frecuente con sus tutores/as.

No obstante, además del acompañamiento brindado por docentes y autoridades, se propuso analizar aquellas motivaciones que los/as estudiantes presentaban en torno a la graduación. En este sentido, se pudieron observar explicaciones que se vinculaban con una identificación con la universidad o con determinados hitos familiares, donde la graduación aparecía como un compromiso con “una carga de identidad muy importante.”²⁹

Por otra parte, siguiendo los análisis de Mórtola (2020) sobre la implicancia identitaria de *ser profesional* y cómo ocurre esta transformación dentro de la universidad y , sobre todo, en los últimos años de la carrera, se observó que los/as estudiantes valoran la tesina como una instancia necesaria para “valerse como académicos”.

Esta identidad profesional, sin embargo, no se vincula de manera lineal con las expectativas en torno al mundo del trabajo que se observa de una manera difusa y, a veces, contradictoria. Esto podría parecer esperable en una población universitaria que, en un 58%³⁰, se encuentra empleada. Además, en el caso de las personas entrevistadas, estos trabajos solían presentar buenas condiciones e, incluso, estar vinculados a la carrera y a la universidad.

²⁹ Hacemos referencia a los testimonios de Abel y Josefina.

³⁰ Como se desprende del informe de Gestión de la UNSAM del año 2022 disponible en <https://www.unsam.edu.ar/institucional/informe-de-gestion-2022.pdf>.

Si bien se destacó la importancia del título como distinción en un mercado de trabajo caracterizado por la informalidad, la mayoría de los/as estudiantes parecía no preocuparse por su futuro laboral inmediato. Sin embargo, en su discursos —mientras se ponderaba el gusto para iniciar la carrera e, incluso, para concluir la tesina— la “utilidad” de los títulos parecía indisociable de sus ideas sobre el futuro. La frase, “ si sigo acá con la musiquita como que no me va a cambiar mucho, ¿no?”, dicha por un estudiante evidencia esta concepción

No obstante, estas experiencias y expectativas se fueron modificando, en algunos casos, a lo largo de la carrera. Como el de Pedro que, en un primer momento esperaba recibirse rápido para “no terminar en el McDonald” pero a quien conseguir un empleo vinculado a la política —sumado a la experiencia de empezar a militar— lo motivaron a vivir de otra manera el estar en la universidad y flexibilizar los tiempos en que esperaba concluir la carrera para poder transitar nuevos aprendizajes. O el caso de María, cuyo empleo conseguido vía la universidad fue el que la motivó a demorar su graduación para aprovechar esa experiencia formativa pero, al mismo tiempo, a graduarse en el momento en que no contar con el título limitó espacios de participación dentro de esa misma organización en la que trabajaba.

Finalmente, siguiendo las ideas de Schütz (1932), observamos que los/as estudiantes presentaban como *motivos* por los cuales graduarse argumentos más cercanos al cálculo racional que al gusto, valorando el tiempo y esfuerzo que habían dedicado en el pasado por sobre las dificultades que se pudieran presentar a lo largo del tramo final y destacando la graduación como “fruto de un sacrificio”. Además, en estas explicaciones para no desalentarse, el grupo de pares se presentaba como un factor muy potente.

Por eso, en el Capítulo 2, se dedicó especial interés a analizar cómo se despliega la *sociabilidad estudiantil* en el tramo final de la carrera. A partir de la investigación de Carli (2012) sobre la importancia de los lazos para transitar los primeros momentos de la vida estudiantil pero también de la de Álvarez (2020) que destaca la diversidad de experiencias en este sentido, se pudo advertir que para algunos/as estudiantes la sociabilidad experimentada en el tramo final era novedosa, se vivía de manera positiva y con particular intensidad.

Si bien la dinámica propuesta en los Talleres de Redacción de Tesis incentiva el apoyo mutuo, los/as estudiantes también desplegaron sus *tácticas* para —en términos de De Certeau— “aprovechar la ocasión”, establecer nuevos lazos y procurarse diversos espacios de acompañamiento: vinculados a lo académico (ayudándose para cumplir con la presentación de avances) a lo recreativo (compartiendo la merienda y “haciéndose amigos”) o, simplemente, para “darse la mano”. Es decir, juntarse a escribir o estudiar cada uno/a lo suyo, pero acompañándose y compartiendo las distintas sensaciones que les iba generando enfrentarse al trabajo de investigación.

Este apoyo mutuo también fue muy destacado en las jornadas de Tesistas y Estudiantes de grado donde, incluso, se observó cómo los y las estudiantes se alentaban entre sí para asistir porque las consideraban espacios valiosos para continuar elaborando su tesina. El hecho de que concibieran este avance como un hecho colectivo, condujo a pensar que la elaboración estaba *politizada*, en términos de García y Ramírez (2018), porque se abordaba de modo “desculpabilizador y desindividualizado” (p.77).

Además, el concepto de Gusfield de *problema público* (1984), permitió advertir que la graduación había adquirido este carácter y tanto docentes como autoridades e, incluso, el centro de estudiantes lo habían establecido como tema de agenda y asumido responsabilidades al respecto. Esto implicaba el desarrollo de distintas acciones y políticas, como la revisión de los requisitos para cursar los Talleres de Redacción de Tesis o la organización de las Jornadas de Tesistas y Estudiantes de Grado.

Esta consideración de la graduación como un interés compartido entre los/as estudiantes pero también con los/as docentes y autoridades colaboraba con el despliegue de diversas acciones compartidas y coordinadas, desarrolladas en un clima de coordinación y diálogo entre los actores mencionados. Característica que, como mencionan las investigaciones de Blanco (2017) sobre algunas carreras de la UBA, no siempre rige los lazos entre las agrupaciones estudiantiles y las autoridades.

En este sentido, los/as estudiantes también parecían reconocer que algunos requisitos exigidos en torno a la elaboración de la tesina eran parte del acompañamiento. Por ejemplo, el cronograma propuesto y la exigencia de presentar

avances una vez finalizado el Taller de Redacción de Tesis I para comenzar el segundo taller. Esto, junto con la propia dinámica de entregas periódicas presentada en estas instancias colaboró con la superación de una dificultad que, como indican las investigaciones de Carlino (2005), se vincula con la autorregulación del tiempo. Los trabajos de investigación se realizan con una regulación temporal *orientada al quehacer*. En términos de Thompson (1984), esta forma de organizar el tiempo— que considera el desarrollo de ciertas acciones— contrasta con la regulación externa, impuesta por el reloj, más propia del trabajo industrial y que se experimenta a lo largo de la trayectoria educativa.

Aquí también se observaron las propias *tácticas* desplegadas por los/as estudiantes para organizar el tiempo dedicado a la tesina, ajustándolo a las lógicas temporales que han vivenciado en mayor medida a lo largo de su trayectoria laboral y educativa. Por ejemplo, prolongando el horario en el espacio de trabajo para quedarse elaborando la tesina o dedicándole un tiempo fijo, como sucede con el horario de cursada.

Para sintetizar, se puede sostener que la experiencia relatada por los y las estudiantes de grado de Ciencia Política contrasta con las dificultades identificadas por Carlino (2004, 2005) y Wainerman (2011) en la elaboración de tesis de posgrado. En primer lugar, por la procuración de espacios grupales en contraposición a la soledad en que estas autoras describen la experiencia de la elaboración de tesis en ciencias sociales. En segundo lugar, porque en las experiencias relatadas se observa un acompañamiento intenso por parte de las autoridades, docentes y —en la mayoría de los casos— tutores/as que colaboran tanto con la elección del tema como con la regulación de los tiempos e incluso, despiertan el gusto por el trabajo realizado.

Por otra parte, se observó la importancia de que tanto las autoridades como las agrupación que conduce el centro de estudiantes de la EPyG, Construir, entiendan la graduación como un tema de agenda e— incluso—, la consideren un problema público y colectivo.

Esperamos que el análisis de esta experiencia positiva colabore con el desarrollo de nuevas líneas de acción e investigación en torno a los Trabajos Finales. Consideramos que conocer las motivaciones que esgrimen los/as estudiantes para

graduarse permite, justamente, encontrar nuevas maneras para incentivarlos/as y acompañarlos/as en algo muy importante a nivel individual, como el egreso de la universidad. Pero, sobre todo, conocer los factores que facilitan esta experiencia puede generar mejores condiciones para garantizar el derecho a la universidad y a una educación de calidad.

En este sentido, la exigencia de la elaboración de un trabajo final pareciera ser relevante y valorada incluso por los/as propios/as estudiantes y graduados/as. Sin embargo, sería interesante profundizar en próximas investigaciones, las características del tipo de trabajo que se solicita, la extensión y —como analizamos en el presente trabajo— el tipo de acompañamiento para que la calidad educativa no vaya en detrimento de la posibilidad de permanecer y, finalmente, graduarse.

Bibliografía citada

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.

Álvarez, L. (2020) “¿Qué estoy haciendo acá?” Una etnografía con estudiantes "primera generación" en una Universidad del Gran Buenos Aires. (Tesis de Maestría, UNSAM).

Aparicio, M.T (2008). “La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales” en *Diálogos pedagógicos. Revista especializada de la facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba*, 6 (11): 11-26.

Aparicio, M,T (2012), “La deserción universitaria como parámetro de calidad y su relación con factores psicosociales” en *Revista Diálogo Canoas*, (20): 145 -166.

Bertranou, F., Casanova, L., Jiménez, M. y Jiménez, M (2013) *Informalidad, calidad del empleo y segmentación laboral en Argentina*. Buenos Aires : Oficina de País de la OIT para la Argentina.

Bartolini A.,Vivas D.,Petric N., Schvab B.,Forzano U. y Ferreira C (2013). “Trayectorias de tesistas de UADER: factores y protagonistas” en *Tiempo de Gestión*, Revista Semestral de La Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER, (16): 99-122.

Becker, H. (2011), *Trucos del oficio, cómo conducir su investigación en ciencias sociales*.Buenos Aires,Siglo XXI Editores.

Benza, G. y Kessler, G. (2021) “Educación, salud y hábitat” en *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Blanco, Rafael (2017) *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires, Clacso.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2010) *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores

Buchbinder, P. & Marquina, M. (2008). *Masividad, Fragmentación y heterogeneidad: el sistema universitario argentino 1983-2008*. Bs As: Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.

Busso, M y Pérez P. (2018), “Juventudes, educación y trabajo” en Piovani, J.I y Salvia, A. *La Argentina en el S. XXI, cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual* . Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

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

Carlino, P. (2004) “Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitario” en *Mente y Cultura. Cambios representacionales en el aprendizaje. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ. Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue*.

Carlino, P. (2005). “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos” en *Educere, Revista Venezolana de Educación* 9 (30) 415-420

Carlino, Paula (2005). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil” en *Anales del Instituto de Lingüística*, (14): 41-62.

Chiroleau, A. (2012). “Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?” En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (13).

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” en *Revista Del Museo De Antropología*, 8(2): 209-216.

Dalle, P., Boniolo, P., Estévez Léston, B., Carrascosa, J. (2018). “Desigualdad de oportunidades de graduación universitaria en Argentina (1975 - 2015): efectos del territorio, la clase social de origen y el nivel educativo familiar.” en *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas* (3).

D’Angelo Galino, V. (2011) “Tesis de grado: la experiencia como director y algunas sugerencias para ejercer la tarea” en *Tiempo de Gestión, Revista Semestral de La Facultad de Ciencias de la Gestión, UADER*, 2013 (15): 69-82.

De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México DF, Universidad Iberoamericana.

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

Eco, Humberto (1977) *Cómo se hace una tesis*. Salamanca, Universidad de Salamanca.

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

Fanelli, A. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: Doc. CEDES/117, Serie Educación Superior

Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar : nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Fernández, M., & Lezcano, E. (2015). Aproximaciones sobre el perfil de los graduados universitarios:¿ Quiénes son y quiénes fueron los graduados de las universidades públicas?. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL, Unesco.

García de Fanelli , A. (2015). “Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas” en *Debate Universitario*, 4(7): 7-24.

García García, S. y Martínez Ramírez, X (2018). “Politizar el malestar profesional: ¿qué puede aprender el trabajo social del movimiento por la vivienda?” en *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya* (214): 71-88.

Gil-Doménech, D, Beltrà, L., Berbegal-Mirabent,J (2021). “Dotar el aprendizaje de sentido como herramienta para motivar a los estudiantes: Una actividad de aprendizaje activo”, en *Anales de ASEPUMA* 29 (101).

Gusfield, J.R (2014) *La cultura de los problemas públicos . El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Goldenhersh A., Coria M y Saino M (2011),”Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión” en *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3): 96-120.

Hall, S. (2003) “Cuestiones de identidad cultural”. Buenos Aires. Amorrortu.

Jackson, W.J (1968) "Life in classrooms". Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.

Laboratorio de Políticas de Permanencia y Graduación (2020), *Documento de Sistematización Marco Teórico*. Buenos Aires, Mimeo.

Lezcano, S. E. (2014). *Desarrollo profesional e inserción laboral de graduados recientes de la UNGS*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Mórtola, Gustavo (2020) "Los discursos de elección de la carrera en la Universidad Arturo Jauretche" en Progré, Paula; De Gatica, Alejandra; García, Ana Laura; Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria II*, Buenos Aires, Teseopress.

Otero, M. (2009) "Educación universitaria y estructura social" en *Revista Propuesta Educativa* (32): 117-119.

Pereyra, D. E., Blanch, M., Paiva, V. G., Vila, E. E., & Lazarte, L. (2015). "Atención, sociólogos trabajando. Desafíos de la inserción profesional de los primeros sociólogos y sociólogas en Argentina (1961-1985)" en *Politica & Sociedade. Revista de la Universidad Federal de Santa Catarina*, (14)31: 227-255

Pierella, M. (2019) "Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: la transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año" en *Memoria Académica. Archivos de Ciencias de la Educación*, (13)16.

Quirós, J. (2014) "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología", en *Antropología y Ciencias Sociales* 16.

Rinesi, E. (2014). “La universidad como derecho” en *Política universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, IEC-CONADU.

Seminara, M.(2020). “Deserción y demora universitaria: lo que los indicadores y los rankings dejan afuera. El caso de la carrera de Bioingeniería de la U.N.S.J - Argentina” en *Revista Miradas*, 15 (1): 87 - 106

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

Schütz, A. (1932), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Ediciones Paidós, Barcelona, 1ª reimpresión en España, 1993.

Tenti y Fanfani, E y Gómez Campo, V.(1989). *Universidades y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Thompson, E.P (1984), “Tiempo, disciplina de trabajo y capitalismo industrial”. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona, Ed.Crítica.

Tinto, Vincent (1993) "Definir la deserción: una cuestión de perspectiva" en *Revista de Educación Superior*, 18 (71).

Unesco (2020) “*El acceso de los más desfavorecidos a la educación superior es un desafío a enfrentar en América Latina y el Caribe*”. Conferencia organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

UNSAM (2019), *Informe de gestión*. Disponible en [Informe-de-Gestion-2019.pdf \(unsam.edu.ar\)](https://www.unsam.edu.ar/Informes-de-Gestion/Informe-de-Gestion-2019.pdf)

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

Weber, M (2002), “Economía y Sociedad”. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

Weiss, C (2023) “Estudio sobre las condiciones que favorecen u obturan la permanencia y graduación estudiantil desde la experiencia universitaria”. (Tesis de Maestría, UNQUI).

Bibliografía consultada:

Arias, M. F., & Lastra, K. (2019).” Políticas de inclusión en la universidad argentina: El caso de las becas y el bienestar estudiantil en la Universidad Nacional de San Martín” en *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1): 33-33.

Benchimol, Karina, Progré, Paula y Poliak, Nadina (2020) "La experiencia universitaria de quienes no continúan" en Progré, Paula, De Gatica, Alejandra, García, Ana Laura y Krichesky, Graciela (eds) *Los inicios de la vida universitaria II*. Buenos Aires, Teseopress.

Bahl, C. (2022) “*Un mundo completamente nuevo. Una tesina sobre la experiencia estudiantil en el 1er año de la carrera de Sociología de la UNSAM*”. [Tesina para obtener el título de grado, EIDAES-UNSAM]

García Ulibarri y Terrón (2016) “El ciclo general de ciencias sociales en el IDAES desde la mirada de estudiantes y docentes: algunas convergencias y desencuentros”. [Tesina para obtener el título de grado, EIDAES-UNSAM].

Guber, Rosana (2011) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.

Puccio Verónica (2019) “Desgranamiento universitario, trayectorias y condicionantes. Un estudio de caso”. [Tesina para obtener el título de grado, EIDAES-UNSAM].

Schütz, A.(2012) *Estudio sobre Teoría Social. Escritos II*. Buenos Aires, Amorrortu .