



UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Ciencias de la Educación

“Sentidos construidos  
sobre el cursado de  
una carrera de  
posgrado en una  
universidad  
argentina. Análisis  
desde la perspectiva  
de los y las  
egresados/as.”

Estudiante: Valdiviezo Mariana Paula L.U. C-7730

Directora: Mg. Gutiérrez Brenda Doris del Valle  
Co- Directora: Esp. Naraskevics Mercedes

## **Agradecimientos**

El proceso de elaboración de un trabajo final de carrera generó una multiplicidad de sentires que requirieron de un constante acompañamiento y contención que fortalezcan la confianza hacia una misma.

Todo ello, no podría haber sido posible sin el sostén de mi familia. Agradezco profundamente a papá y mamá, quienes fueron principales guías en toda mi formación de grado. Junto a ellos, a mis queridos hermanos, que desde el cariño me brindan su apoyo y alientan al logro de todo lo propuesto.

A mi mentora, Mg. Brenda Gutiérrez, a quien admiro por su profesionalismo, compromiso y generosidad. Agradezco cada palabra, sus tiempos de lectura y aportes que fueron fundante para la concreción del presente estudio.

Mención especial para la Esp. Mercedes Naraskevicius, a quien agradezco las oportunidades brindadas, así como el espacio generado para formar y forjar mi camino profesional.

# INDICE

INTRODUCCION	4
CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.	6
1.1. Preguntas de Investigación.	6
1.2. Objetivos generales y específicos.	6
1.3. Supuestos previos	7
1.4. Justificación	7
1.5. Estado de la cuestión	8
1.5.1. Contexto socio-histórico en la creación de posgrados.....	8
1.5.2. Políticas de posgrado.....	10
1.5.3. Expectativas de estudiantes en el cursado de un posgrado.....	13
1.6. Marcos teóricos.	15
1.6.1. Expectativas y sentidos de formación. ....	15
1.6.2. Profesionalización académica. ....	17
1.6.3. Formación docente universitaria y desarrollo profesional. ....	17
1.7. Metodología de la Investigación.	18
CAPÍTULO 2 – HACIA EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CARRERAS DE POSGRADO EN ARGENTINA.	21
2.1. Origen de las carreras de posgrado en América Latina.	21
2.1.1. Sobre el financiamiento de las carreras de posgrado en Argentina. ....	23
2.2. Expansión de los posgrados en Argentina.	25
2.3. Desarrollo de posgrados en el campo educativo.	30
2.4. Posgrado en docencia superior en la Universidad Nacional de Jujuy.	32
CAPÍTULO 3 – LA PERSPECTIVA DE EGRESADOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR SOBRE EL CURSADO DE LA CARRERA.	39
3.1. Expectativas construidas ante la elección de la carrera.	40
3.1.1. Expectativas en torno a motivación personal. ....	41
3.1.2. Expectativas sobre inserción laboral y desarrollo profesional. ....	41
3.2. Las experiencias vividas a lo largo de la cursada.	44
3.2.1. Disposición de los tiempos de cursada. ....	45
3.2.2. Sobre el financiamiento de la carrera de posgrado.....	48
3.2.3. Los desafíos en el proceso de trabajo final. ....	51

3.3. El impacto de la obtención de una titulación de posgrado.	55
3.3.1. Aportes de la carrera de posgrado a las prácticas profesionales universitarias. .....	55
3.3.2. Aportes al perfil docente. ....	57
3.3.3. Aportes a la cultura académica.....	59
3.3.4. Limitaciones disciplinares. ....	59
3.4. El sentido de las prácticas de investigación en el posgrado.	61
<b>CAPÍTULO 4: EL SENTIDO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.</b>	<b>67</b>
4.1. El sentido de la interdisciplinariedad como valor pedagógico.	67
4.2. Trabajo en grupo como fortalecedor de la interdisciplinariedad.	70
4.3. La construcción de vínculos sociales-académicos como resultado del trabajo interdisciplinar.	71
4.4. Los desafíos frente al trabajo interdisciplinario.	72
<b>CONCLUSIONES.</b>	<b>74</b>
Referencias Bibliográficas.	80
Normativas y documentos.	84
<b>APENDICE I</b>	
Índice de siglas	85
<b>APENDICE II</b>	
Índice de tablas y gráficos	86

## INTRODUCCION

Este trabajo es producto de un largo proceso de investigación complementado con formación que da cuenta de un constante proceso de repensar, reflexionar, de retroalimentación y construcción colectiva e individual del objeto.

El desarrollo de la temática de posgrado es abordado desde una perspectiva histórica y política, abarcando específicamente a carreras de posgrados sobre Educación Superior, en los últimos 25 años en Argentina.

Tras la expansión y complejización del nivel universitario, a partir de los años 70 emergieron carreras de posgrado en educación que se abocaron al estudio y producción de conocimiento innovador para su administración, así como también, para enseñar en contextos diversos. Como se analiza en diversas investigaciones el desarrollo de los posgrados según áreas disciplinares es dispar.

En el caso de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) el proceso de surgimiento de posgrados inicia a finales de la década de los años 90, momento en el que se movilizan los recursos en post de formular los diseños de las carreras, incentivada principalmente por diversas políticas nacionales e instituciones que demandaban la creación de estas carreras, necesarias para la formación de los investigadores y docentes de la universidad.

En el marco del área de ciencias sociales y humanas, que presenta relevancia para esta investigación, la carrera de posgrado que fue creada es la Especialización en Docencia Superior (FHyCS, UNJu). Esta carrera funciona desde la década de 2000, corresponde al campo educativo y cuenta con una población de estudiantes de diversas áreas disciplinares.

Ante ello, es que el foco de la investigación del presente estudio se circunscribe al análisis de los sentidos que le otorgan los egresados, periodo 2010-2015, al cursado de la carrera de posgrado. Para el estudio es relevante generar conocimiento sobre la temática priorizando la voz de los egresados, sus experiencias y anhelo frente a la elección de una carrera de posgrado teniendo como variable la incidencia de su área disciplinar. Esta idea parte y se nutre de la lectura de antecedentes y una exhaustiva lectura bibliográfica del marco teórico que derivan de una construcción de supuestos previos.

En el caso de la Universidad Nacional de Jujuy, a través del proyecto de creación de esta carrera, se buscó propender a la formación de expertos en docencia superior, posibilitando la integración de equipos con docentes provenientes de distintos campos del conocimiento. A través de ello, se destaca que se abocó a una necesidad respecto de contar con recursos humanos idóneos en esta área de competencia profesional, como es la docencia superior. Por ello se identifica que es necesario dar un aporte teórico y empírico desde la perspectiva de aquellos sujetos que eligen cursar y finalizar sus estudios.

El interrogante que orienta el presente estudio es *¿Cuáles son los sentidos que egresados de una especialización le otorgaron a la carrera de posgrado según su pertenencia disciplinar?*

El trabajo de tesis se encuentra estructurado en cuatro capítulos, en los que se abordan las diferentes dimensiones que permitieron el análisis de los sentidos construidos por los y las profesionales que cursaron la carrera.

El primer capítulo, se compone de los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, así como, los diferentes antecedentes que dieron el marco para el abordaje de la temática aportando lo trabajado sobre el origen y expansión de los posgrados en Argentina. Se incluye las categorías teóricas que delinear el análisis y las reflexiones construidas en base a las expectativas, profesionalización académica, la formación docente y el desarrollo profesional.

En el segundo capítulo, se aborda el proceso de institucionalización de las carreras de posgrado desde un marco latinoamericano para luego, remitir a la situación en Argentina. Siendo necesaria la descripción y caracterización del origen y expansión de la oferta, teniendo en cuenta cuestiones de su financiamiento y desarrollo. De esta forma, se contextualiza el origen de las carreras orientadas al campo educativo.

En el tercer capítulo, se realiza la introducción hacia el análisis de los sentidos construidos sobre el cursado de la especialización en docencia superior. Para ello, se hace relevante remitir a la historia de la carrera, la descripción de la estructura curricular y la organización de las prácticas. Lo que permitirá, posteriormente, contrastar los sentidos construidos por el grupo de egresados sobre la carrera teniendo en cuenta su pertenencia disciplinar.

Allí, se logró la construcción de dimensiones que permiten desagregar cuestiones teóricas, tales como: la expectativa y el impacto en la elección de la carrera entre la motivación personal, inserción laboral y desarrollo profesional; experiencias vividas a lo largo de la cursada; y los sentidos construidos en torno a campo de la investigación.

En el cuarto capítulo, por último, se consideró pertinente brindar un espacio específico para el abordaje del sentido de la interdisciplinariedad en la formación de la docencia universitaria. Teniendo en cuenta su valor pedagógico, la propuesta de trabajo en grupo, la construcción de vínculos socio-académicos y los desafíos que se afrontaron.

Concluyendo el estudio, se brinda un apartado de conclusiones en el que se comparten las reflexiones finales que se obtuvieron a lo largo del trabajo de análisis y reflexión del material obtenido.

## **CAPÍTULO 1 – ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS.**

### **1.1. Preguntas de Investigación.**

Las preguntas de investigación que orientaron y problematizaron el objeto de estudio fueron:

- ¿Qué políticas acompañaron la emergencia de las carreras de posgrados en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS)?
- ¿Cuáles fueron las condiciones en las que se crean los posgrados en educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales?
- ¿Qué percepciones y expectativas presentan los egresados, sobre los posgrados en educación dictados por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales?
- ¿Cuál es la relación que presentan las percepciones y expectativas de los estudiantes de una carrera de posgrado según el área disciplinar a la que pertenecen?

### **1.2. Objetivos generales y específicos.**

El trabajo se encuentra elaborado en torno a los siguientes objetivos:

#### **1.2.1. *Objetivo general:***

- Analizar los sentidos que egresados de la especialización en docencia superior de la FHyCS le otorgaron a la carrera de posgrado según su pertenencia disciplinar.

#### **1.2.2. *Objetivos específicos:***

- Caracterizar el contexto de origen y expansión de las carreras de posgrado en Argentina.
- Caracterizar el contexto social y político en el que se crean los posgrados en educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Describir el perfil académico y laboral de los egresados de una carrera de posgrado.
- Describir las experiencias de los egresados de una especialización sobre la elección cursado y finalización de la carrera de posgrado.
- Contrastar los sentidos de los egresados sobre la carrera de posgrado de acuerdo a su pertenencia disciplinar.

### **1.3. Supuestos previos**

Es preciso señalar que el presente estudio se ve direccionado bajo supuestos previos, dado que la estructura desde la que se elaboró no responde a lo reconocido en el campo de la metodología como hipótesis.

El primer supuesto que direcciona esta investigación se sustenta en la representación de que existen causas subyacentes en los sentidos que los egresados le otorgan al cursado de un posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; las mismas se vinculan con la carrera profesional de base, la inserción laboral y la especialización disciplinar.

Un segundo supuesto recupera que dadas las historias académicas y laborales de quienes egresan de esta carrera, se considera que la misma tendió a favorecer y fortalecer la inserción de estos profesionales en el ámbito de la docencia universitaria. Lo que deja entrever la relevancia que adquiere la docencia del nivel superior, en el marco de nuestra provincia dadas las condiciones de la realidad económica, política y social del país.

### **1.4. Justificación**

La temática general de esta investigación aborda la diversidad de investigaciones sobre el desarrollo de los posgrados en América Latina, desde una perspectiva histórica y política, en las que se hace hincapié sobre la expansión de los posgrados y los dispositivos de apoyo; abarcando específicamente a carreras de posgrados sobre Educación Superior, en los últimos 25 años en Argentina.

El foco de la investigación se circunscribe al análisis de los sentidos que le otorgan los egresados, periodo 2010-2015, a una carrera de posgrado universitaria.

Los posgrados en Ciencias Sociales<sup>1</sup> inician un proceso de crecimiento en la década de los años 70. La creación de redes como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y, unos años antes, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), acompañan un incremento sobre estudios pedagógicos y organizativos de la Educación Superior.

La irrupción del Estado evaluador, en la década de los años 90, pone en cuestión la calidad universitaria, respaldado por organismos internacionales como UNESCO y el Banco Mundial fue propicio un escenario para el fenómeno de expansión de los posgrados, a través de la elaboración de múltiples informes que dan cuenta de las orientaciones y líneas de acción que debían seguir las universidades. La evaluación adquiere centralidad, es así como se produjeron modificaciones en las Universidades en términos financieros, organizacionales y

---

<sup>1</sup> En este estudio se abordan y analizan los posgrados en el área de Ciencias Sociales, dado que se adopta la clasificación de la Secretaría de Políticas Universitarias en la que se incluyen en el área a las disciplinas: Historia, Educación, Filosofía.

administrativos a través de la creación de otros organismos reguladores como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, la Secretaría de Políticas Universitarias, etc.

En este marco de cambios, las investigaciones del tema aluden al desarrollo profesional de investigadores y docentes universitarios, así como las prácticas docentes, y no se incluyen las expectativas de estudiantes que egresaron recientemente de carreras de posgrado. Por lo cual, desde este trabajo se prioriza la voz de los egresados, sus experiencias y anhelo frente a la elección de una carrera de posgrado teniendo como variable la incidencia de su área disciplinar.

También, al explorar en el marco de nuestra provincia, específicamente en el interior de la Universidad Nacional de Jujuy, se hace visible el estudio sobre los índices de ingreso y egreso, políticas educativas en el nivel superior abarcando los dispositivos de apoyo y los desafíos o dificultades en la elaboración de trabajos finales y tesis. Lo que da cuenta de una vacancia sobre la temática dentro del marco provincial, sobre todo en el estudio de carreras de posgrados en educación. Por ello, la utilidad del trabajo será un aporte de conocimiento hacia la FHyCS.

## **1.5. Estado de la cuestión**

A continuación, se hacen explícitos la diversidad de trabajos de investigación que fueron encontrados en un proceso exploratorio respecto a la temática señalada. Los mismos fueron diferenciados según tres dimensiones: contexto socio-histórico en la creación de posgrados, política de posgrados y expectativas de estudiantes de carreras de posgrado.

### ***1.5.1. Contexto socio-histórico en la creación de posgrados.***

En el siguiente apartado fue posible agrupar diferentes autores que enfatizan en la expansión y desarrollo de los posgrados en el marco de América Latina. De esta manera, por un lado, se logró encontrar autores como Gentili y Saforcada (2012) y Dávila (2012), quienes analizan las características propias de las carreras de posgrados en el ámbito de las Ciencias Sociales, partiendo de aspectos históricos. Mientras que, por otro lado, fue relevante lo trabajado por Aritz Recalde (2015), Fuentes (2016) y Pérez Lindo (2009), quienes enfatizan en el caso de la Argentina, pero específicamente en lo que respecta a las carreras de posgrados en el ámbito educativo.

Gentili y Saforcada (2012) a través de un relevamiento de producción de conocimiento, brindan un análisis crítico respecto al modelo de Estado en el que se da el proceso de expansión y desarrollo de posgrados. Demostrando de esta forma ausencia de ofertas institucionales hacia los años 70. Lo que era cubierto por opciones de formación

superior fuera de la región, conformando de esta manera un colonialismo cultural y académico en el campo de las ciencias sociales. Es allí donde se empieza a pensar en la necesidad de pensar en una formación en dirección al desarrollo de investigadores involucrados y preocupados con las problemáticas regionales, capaces de generar un pensamiento autónomo e independiente.

Por su parte, Dávila (2012) aporta una visión en la que involucra las tradiciones educativas nacionales, los procesos sociales y políticos y las influencias internacionales en relación a la expansión de los posgrados, reconociendo que las mismas son consecuencias de dinámicas que se muestran comunes entre diferentes países. Tales dinámicas son identificadas como: la formación de recursos humanos altamente calificados para la investigación y para el mundo productivo, la vinculación del posgrado con la investigación y las prácticas profesionales que implican tecnologías, el desarrollo de procesos de evaluación y acreditación de la calidad y articulación con procesos de internalización de la Educación Superior.

De esta forma, ambos autores proporcionan conocimiento sobre los orígenes del posgrado en América Latina, difieren en la perspectiva adoptada en su trabajo. Dado que el aporte de Gentili y Saforcada (2012) se ve signado por los procesos de desarrollo, avances, oscilaciones y retrocesos de las políticas universitarias en esta región que, durante la segunda mitad del siglo XX, estuvo marcada por la inestabilidad, los frecuentes quiebres en la institucionalidad democrática y las políticas de educación superior orientadas hacia una creciente privatización.

Dávila (2012), por su parte, construye una visión desde las dinámicas relacionadas a la investigación y formación de recursos humanos que influenciaron en la expansión de posgrados. Lo que se verá profundizado a través de un proceso de internacionalización de los posgrados en América Latina, caracterizando sus aspectos en la región.

Ante esto, se visualiza que hasta aquí se obtiene una mirada amplia desde América Latina, por lo que se hace relevante los aportes de Aritz Recalde (2015), quien realiza una lectura de la situación de los posgrados en la Argentina. De manera tal, que fija su estudio en las estadísticas de crecimiento de las carreras, haciendo hincapié en la baja tasa de graduados, lo que adjudica como causa es la dificultad en la elaboración de los trabajos de tesis. Los cuales se reconocen como obstaculizadores a la hora de finalizar las carreras de posgrados.

En efecto, Fuentes (2016) aborda en su trabajo desde una perspectiva cualitativa aspectos históricos para la caracterización de los posgrados en educación logrando un análisis del crecimiento de los posgrados a partir de la expansión de la matrícula universitaria. La denominada masificación de la educación superior y la intensificación de los criterios de evaluación en el nivel universitario, así como en el sistema de ciencia y técnica, generaron la

necesidad de desarrollo académico de los docentes que organizan la oferta de posgrado; y las necesidades de formación académica de los docentes universitarios, investigadores y docentes de otros niveles educativos.

Cada una de las aristas es abordada a partir de datos estadísticos que son comparados con trabajos recuperados de Barsky y Dávila (2012) y De La Fare (2010), lo que permite visualizar índices de crecimiento de los posgrados en el país desde 1994.

Como complemento a los datos estadísticos, se considera las experiencias y perspectivas por parte de Pérez Lindo (2009). El cual, al realizar estudios sobre los posgrados en la Argentina, enfatiza en los datos empíricos respecto a la creación de posgrados en educación. Demostrando la demanda de la misma a lo largo de país, pero haciendo hincapié en la relación entre la función de estas carreras de posgrados con la necesidad social, política y económica. Consecuentemente, resulta evidente el atraso en políticas universitarias que genere mayores índices de graduación. Así también, se hace hincapié en la creación de la especialización y maestrías en docencia universitaria, indagando en el porqué de su creación y mantenimiento.

El conjunto de antecedentes fue relevante, dado que contribuyó a efectuar el recorte empírico del proyecto de tesis al ser referido a la Especialización en Docencia Superior dictado en la FHycS, UNJu. También, apporto a la contextualización de la carrera en nuestro país, así como también su influencia en la provincia de Jujuy.

### **1.5.2. Políticas de posgrado.**

En el siguiente apartado se analiza la dimensión política que atravesó el posgrado, para lo que resulto de interés lo trabajado por Avelar (2016), en la que se hizo alusión a la noción de política, entendiéndola como una entidad social que transforma el medio y a su vez se ve transformada.

Desde lo precedente se consideró como pertinente la visión del autor dado que apporto un marco teórico sobre la política desde una dimensión macro, lo que permitió encauzar la visión respecto a las políticas relacionadas con la expansión y desarrollo de posgrados. Entre los autores incluidos se destaca a Barsky y Dávila (2012), Suasnabar y Rovelli (2012), De la Fare y Lenz (2010) y Luchilo (2010) que dirigen sus investigaciones al análisis de las políticas que se vieron implicadas en el periodo de expansión de los posgrados en nuestro país. A partir de los cuales fue posible reconocer un análisis de datos estadísticos respecto a los índices de crecimiento de las carreras, teniendo en cuenta el área de conocimiento y la gestión pública o privada de las instituciones.

En efecto, cada uno de los autores comparte las políticas y organismo que se dieron en la época, ya que recuperan los datos sobre la primera tentativa de organizar el sistema de

posgrado en el país impulsado por un decreto del Poder Ejecutivo Nacional (1967/85), que en 1985 dio origen al Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN). Éste tenía por objetivo organizar y fortalecer el posgrado a partir de las actividades existentes en la época e impulsando programas de formación en disciplinas críticas para el desarrollo y modernización del país, en conexión directa con planes de investigación y tomando especialmente en cuenta necesidades nacionales y regionales.

La Secretaría de Políticas Universitarias, impulsó la creación de programas tales como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECE), el cual tuvo vigencia en el periodo de 1995 y 2001. Desde lo desarrollado por el FOMECE, fue posible conocer las prioridades de este programa que fueron: el mejoramiento de la docencia universitaria respecto de las otras funciones esenciales de las universidades, como son la investigación y la vinculación con el medio.

Sin embargo, Chiroleu, Suasnabar y Rovelli (2012) desde sus investigaciones, logran una reflexión en torno a la evolución universitaria en relación con las políticas públicas del sector. A través de datos estadísticos sobre la expansión de la universidad desde los años 50, lograron destacar que resultó indispensable avanzar hacia políticas públicas más sustantivas que permitieron democratizar el acceso, la permanencia y la titulación de estudiantes pertenecientes a distintos sectores sociales, apostando a un nuevo paradigma de políticas.

En esta línea, Barsky y Dávila (2012) profundizaron la temática de la expansión universitaria, introduciendo su opinión en la cuestión de los posgrados. Para ello, plantearon dimensiones de discusión respecto al estado de las políticas de posgrado: financiamiento de las actividades de posgrado y tendencia fuertemente academicista. Lo que es considerado por los autores como un factor determinante en el creciente atraso relativo del país en relación a los avances internacionales en educación superior y las demandas de la sociedad. Los autores analizaron las tendencias de crecimiento institucional y de expansión del número de estudiantes y graduados. Se destacaron los procesos expansivos en materia de ofertas de carreras de posgrado del sector estatal y, en contraste, la creciente relevancia del número de estudiantes y graduados de las instituciones de gestión privada.

Los datos estadísticos demostraron el aumento en la incorporación de estudiantes en el nivel universitario, pero específicamente en el nivel de posgrado. Lo que es posible reconocerlo como una consecuencia de políticas que fueron implementadas a partir de la visibilización de las problemáticas existentes. Ante ello, es relevante lo trabajado por Luchilo (2010), quien realizó un análisis de los dispositivos de apoyo a la formación de posgrado en Argentina que resultaron de iniciativas estatales.

Para ello se consideró el marco normativo de la formación de posgrado, las principales características en Argentina, para dar lugar a la explicitación de las políticas de apoyo y su

organización institucional. Lo que se hace significativo, dado que se hace un análisis respecto a los factores que influyen en la masificación del nivel y en los diferentes dispositivos generados desde la década de los años 90.

Por otro lado, Lvovich (2010) planteo que las tendencias del modelo de Estado vigente, se caracterizó por promover transformaciones de las demandas del mercado laboral en determinadas áreas, el creciente proceso de confluencia entre las modalidades universitarias y de investigación en la región y la introducción a partir de la Ley de Educación Superior de mayores exigencias académicas relacionadas al posgrado, creando nuevas necesidades como el acceso a credenciales del nivel cuaternario, que acompaña a cierta devaluación de determinados títulos de grado.

A diferencia de los autores hasta aquí retomados, se hizo pertinente profundizar en aquellas dificultades que se dieron como consecuencia de la expansión de los posgrados, sus políticas y dispositivos de apoyo que generaron la estabilidad de los estudiantes que elegían cursar tal nivel.

Ante ello, se encuentra a De la Fare y Lenz (2010) quienes, a partir del resultado de una investigación, donde el propósito fue contribuir al análisis de la política argentina de posgrado de las últimas décadas, asocia las políticas educativas implementadas desde el nivel central con las tradiciones y particularidades de los grandes campos científicos y disciplinares. Se focalizó en el análisis de la expansión de los posgrados, considerando el crecimiento cuantitativo de la oferta por niveles, los sectores de gestión y tipos de instituciones universitarias que generaron las carreras.

De La Fare y Lenz (2010) identificaron como aspectos negativos del desarrollo de los posgrados la modificación en las formas de contratación de profesores. Es decir que las contrataciones del nivel de grado no fueron mantenidas en los casos de posgrados. Dando lugar a la admisión de profesores con mayor dedicación o, a partir de contrataciones precarias que incluían contratos temporarios, como así también, a través de facturaciones por honorarios para el dictado de las clases. De esta manera es que consideraron que los dispositivos de política de posgrado que impulsaron la expansión contribuyeron a naturalizar formas de contratación precaria de muchos docentes universitarios, especialmente en aquellas áreas en que las dedicaciones exclusivas son escasas.

De esta forma, los antecedentes obtenidos son considerados pertinentes para el presente estudio porque permiten delinear el contexto de origen y el proceso de institucionalización del nivel cuaternario en el ámbito nacional, así como, la puesta en conocimiento de las diferentes políticas de apoyo y organización institucional que buscaron contener la expansión de las carreras de posgrado. Siendo un precedente ante la creación de carreras de posgrado en la provincia de Jujuy.

### **1.5.3. Expectativas de estudiantes en el cursado de un posgrado.**

En este apartado fue posible agrupar aquellos trabajos de investigación que generaron conocimiento desde la experiencia y expectativas de estudiantes en relación al cursado y posterior egreso de una carrera de posgrado, introduciéndose específicamente a la elección de posgrados en educación.

Si bien los diferentes trabajos en torno a posgrados se ven elaborados desde una perspectiva política e histórica, se logró la obtención de investigaciones que indagaron en torno a la visión propia de los estudiantes.

De ahí que se evidencio autores tales como Bacigalupi et al. (2009) y Berdaguer & Zarauza (2011), quienes orientaron sus trabajos en relación con el reconocimiento del aumento en las expectativas e intereses de los estudiantes ante la elección de una carrera de posgrado. Demostrando de esta manera una devaluación de las titulaciones de grado.

Bacigalupi et al. (2009) enfatiza en la temática a través de una comparación entre estudiantes de tres carreras (dos orientadas a las Ciencias Sociales -Sociología y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, y graduados en Ingeniería Industrial, de la Facultad Regional Buenos Aires de la UTN), retomando metodológicamente datos de "corte" lo que permite mostrar situaciones desiguales en un mismo instante.

En efecto, los autores analizaron los datos obtenidos desde los procesos de profesionalización, la cual entienden que es como el fruto de la articulación entre la formación institucional y la experiencia en el ejercicio de la acción.

El aporte significativo se ve ante la distinción que realizan entre dos dimensiones presentes en la educación de posgrado: por un lado, el contenido y su capacidad para sistematizar o contribuir a nuevas prácticas y por el otro, el acceso a una credencial. En esta línea, los autores construyeron hipótesis desde las que se visualizaron las variaciones significativas en las decisiones respecto a la continuación de una carrera de posgrado. Las hipótesis se identificaron fueron: profesionalización de especialización, profesionalización de resignificación y profesionalización académica.

Tal diferenciación resultó un acercamiento teórico relevante, dado que permitió el análisis de los sentidos que los egresados de una especialización en docencia superior le otorgan a la misma dependiendo del área disciplinar de origen. Entendiendo, tal como lo hacen los autores, como "categorías útiles para describir y comprender el modo en que se generan y transforman las instancias de formación de posgrado, así como las motivaciones que llevan a los sujetos a su realización." (Bacigalupi et al. 2009; p. 6)

A diferencia de lo trabajado por Berdaguer & Zarauza (2011) quienes acentúan en su análisis desde la categoría teórica de trayectoria. Esta les permite comprender y reconocer

un proceso de aprendizaje de desarrollo persona y de construcción de la identidad individual. Distinguiendo entre trayectorias educativas y laborales.

De esta manera logran problematizar la formación de posgrado como parte de procesos más amplios en los que intervienen el funcionamiento de los mercados de empleo, las historias de constitución de cada profesión y las decisiones subjetivas ligadas a situaciones socio demográficas.

Sumado a la problematización, es posible reconocer lo que Esquivel y Rojas (2004) aporta, dado que plantea a partir de un interrogante que surge desde la expansión en los inscriptos a carreras de posgrados en la universidad de la ciudad de México *¿Por qué se ha incrementado el interés de la población mexicana por alcanzar niveles de educación más elevados?* Destacando como objetivo la jerarquización de los motivos de los estudiantes de nuevo ingreso para estudiar los programas de las carreras de posgrado pertenecientes a la Universidad Autónoma de Yucatán. Para lo que se utilizó el censo a través de cuestionarios, como instrumento de recolección de datos.

Dicho recorte es abordado a través de teorías de la motivación que son parte de una perspectiva psicológica. Lo que resultó relevante como aporte teórico, dado los resultados obtenidos en la investigación. Destacan factores: intrínsecos y extrínsecos, siendo producto de diferentes autores que elaboran su teoría en base a las motivaciones.

Si bien cada uno de los autores hizo énfasis en el conocimiento sobre posgrados en general, se logró el encuentro con autores como Ezcurra, De Lella y Krotsch (1990), Esquivel y Rojas (2004) y Veiravé (2013), en los que es posible identificar como punto en común sus aportes sobre la visión de los posgrados, pero en este caso, los que se ven orientados al ámbito de la educación. Reconociendo que existen factores que influenciaron a la expansión de los mismos, entre los que se destacan: crecimiento demográfico; interés creciente de las personas por querer mejorar sus niveles de formación; la ampliación en la oferta educativa para egresados del nivel superior.

Bajo estos términos, es que resulta pertinente destacar el aporte de lo trabajado por Ezcurra, De Lella y Krotsch (1990), dado que fue considerado como fundante para la comprensión de la temática.

En torno a ello, es que Ezcurra, De Lella y Krotsch (1990) aportan al reconocimiento de la formación docente en un nivel cuaternario. Por lo que reflexionan sobre la formación pedagógica de profesores en servicio exponiendo un estudio acerca de la situación del posgrado en la Argentina, desde aportes latinoamericanos y mundiales.

De esta manera, es que su análisis y descripción de la situación de la formación docente se ve atravesada por una búsqueda de un modelo de modernización democrática que debe promover una práctica profesional alternativa, donde el docente universitario empieza a ser pensado como un intelectual crítico. Ante ello, es que se distingue el rol y

función del posgrado, entendiendo que trata de vehicular una política de innovación, formando recursos humanos con un nivel de capacitación mayor que permita poder influenciar con su desempeño tanto en las prácticas de enseñanzas como a un nivel macro institucional.

Sin embargo, esta necesidad de la formación permanente deja líneas críticas, dado que los diseños de formación no tuvieron en cuenta las formas concretas que asumió el ejercicio docente en la situación de masificación. El rol docente no fue un foco de interés, dejando de lado aspectos como: la rutinización, las tendencias a la burocratización, la devaluación de la imagen pública del profesor, la auto desvalorización, el debilitamiento del vínculo formativo con los estudiantes, el aislamiento y la habitual descalificación en las profesiones de origen.

Por su parte, Veiravé (2013) aporta al estudio a partir de su focalización en el análisis de sentidos de los posgrados en educación superior en el marco de las nuevas regulaciones y transformaciones ocurridas en el escenario de la educación superior en Argentina. Si bien la autora parte de características que marcan el contexto del posgrado desde la última modificación de la Ley de Educación Superior, luego enfatizó en las propuestas relacionadas a la formación docente. Destacando los concesos básicos arribados entre las fuerzas políticas con representación parlamentaria, así como los contenidos particulares en la consideración de la docencia universitaria, de la carrera, la formación y las condiciones laborales, de acuerdo con las actuales necesidades y desafíos que implica el ejercicio de la práctica pedagógica en las instituciones de educación superior.

Al hacer énfasis en la experiencia del dictado de posgrados en carreras de especialización y maestría en docencia universitaria en la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), permitió tener una visión sobre la imagen y el rol docente universitario que se forma desde esta oferta académica a partir de los avatares y desafíos que presentan en la actualidad. Y haciendo hincapié en la importancia del posgrado para la comprensión profunda y crítica de los escenarios sociales, políticos y culturales contemporáneos. Siendo así, una alternativa pedagógica de calidad para la formación del colectivo docente universitario.

## **1.6. Marcos teóricos.**

Las categorías teóricas que guían el presente estudio son:

### **1.6.1. Expectativas y sentidos de formación.**

Es preciso señalar, que desde el estudio se entiende el termino de sentidos a partir de lo conceptualizado por Guzmán Gómez & Saucedo Ramos (2015), quienes consideran que “la capacidad para aceptar, rechazar, negociar o recrear lo que se ofrece desde el exterior

se posibilita en las construcciones de sentido que orientan y motivan a la persona a partir de las integraciones personales que logra elaborar.” (p. 1032)

Lo que se torna significativo junto al termino de expectativa que, desde la Real Academia Española, son consideradas como “Esperanza de realizar o conseguir algo. Posibilidad razonable de que algo suceda.” Al respecto, Fernández Poncela (2017) al trabajar sobre las expectativas de estudiantes en el nivel superior, se remite a la psicología para entender el término. Desde allí considera que es “una actitud cognitiva que puede estar relacionada con una posibilidad razonable y su cumplimiento genera alegría, pero también produce decepción y frustración en el caso que el supuesto no acontezca. En todo caso se origina en una emoción y su resolución provoca otra emoción.” (p. 196)

En el marco de los ámbitos universitarios, Merhi (2011) advierte que alude a “qué se espera obtener de la universidad y ello requiere que el estudiante tenga un conocimiento en mayor o menor medida de lo que ésta le puede ofrecer, empezando por una formación académica. [...] De este modo, los conceptos de expectativa y participación están, de una forma bidireccional, íntimamente relacionados.” (p. 24)

Bajo esta relación bidireccional de la expectativa de participación, se plantean tres premisas: “que se quiere participar en tal hecho -factor de motivación-, que se sabe cómo -factor de conocimiento- y que se cree que esa participación tendrá utilidad en el mismo -factor de repercusión percibida-.” (Merhi, 2011, p. 25)

En el marco de los estudios de posgrado en el área de educación, se comparte lo construido por Fuentes (2016) quien al abordar la creciente expansión del nivel lo relaciona con las expectativas e intereses de los y las profesionales. Entendiendo que es relevante el interés constante de profesionales que no cuentan con un título docente específicamente, si no, que provienen de diferentes ramas de la ciencia. Lo que puede ser justificado por diferentes razones, entre las que se destacan: competitividad académica, la demanda de profesionales de otras disciplinas y por el mismo personal del campo educativo que busca obtener nuevas titulaciones para su posicionamiento en el mercado laboral.

En el caso del presente estudio, se consideran esas expectativas que crean los egresados de la especialización en la instancia de estudiantes ingresantes, cursantes y egresados teniendo en cuenta que las expectativas se van modificando según el momento que atraviesa el sujeto. Al momento de elegir la carrera de posgrado y la relación de las mismas con el perfil profesional y su impacto de la obtención del título.

### **1.6.2. Profesionalización académica.**

La categoría es trabajada inicialmente desde la década de los años 80 entendida como un fenómeno central para el análisis del sistema universitario y científico-tecnológico de un país.

Desde las palabras de Brunner y Flisfisch (1989) se define “que los miembros de una profesión, en este caso académica-universitaria, se identifican como grupo por el cultivo y especialización de cierto saber o saber hacer logrando independencia respecto a las autoridades políticas y administrativas, control sobre el acceso a los cargos y los procesos de promoción aplicables, autonomía respecto a las normas de desarrollo y desempeño de sus miembros y la definición de un ethos propio de la profesión” (Chiroleu, 2002; p. 2).

En paralelo a lo expuesto, Aguirre (2021) señala la existencia de una marcada heterogeneidad disciplinar que caracteriza a la profesión académica que necesita de un abordaje desde su singularidad integral. Lo que se complementa con “su íntima ligazón con las políticas educativas universitarias y el derrotero de reformas acontecidas en la Educación Superior en las últimas décadas de siglo XX, especialmente en América Latina.” (p. 97)

Incorporando una perspectiva respecto a cómo los docentes universitarios son profesionales académicos, Centeno (2017) recupera factores que configuraron la carrera académica: como ser el surgimiento de nuevos segmentos académicos; Mayor competencia y rivalidad, creciente burocratización, potenciación de prácticas autoritarias y cierta pérdida del sentido de la actividad de investigación; Nuevas prácticas institucionales; y nuevos requerimientos académicos de formación.

El último factor es fundamental en el presente trabajo dado que dentro de los aspectos constitutivos de la profesión académica es el de la formación de posgrado lo que se prioriza.

De hecho, el abordaje de estas investigaciones permite recuperar los aspectos subjetivos, institucionales y de política educativa del nivel de posgrado para ahondar específicamente en los sentidos que construyen los y las profesionales que eligen el cursado de la especialización en docencia superior.

### **1.6.3. Formación docente universitaria y desarrollo profesional.**

Se hace relevante poder contar con una categoría referida a la formación docente del nivel universitario. Ante ello, se recuperó lo expresado por Padilla Gómez et. al. (2015) quien al desarrollar el término concluye en que “es un sistema de formación permanente integrado por la formación inicial y posgraduada que se forma a lo largo de toda la vida. Para el logro de la profesionalización del desarrollo profesional es importante tener presente objetivos,

contenidos y métodos, para lograr situar a los profesionales a la altura de su desarrollo.” (p. 90)

De forma tal, es que el autor considera que la formación docente se asume como un proceso continuo, sistémico, flexible, orientado a preparar a los docentes para la intervención de los procesos educativos.

En esa línea, es que se considera a la formación como un proceso que integra la formación inicial y la de posgrado. Siendo esta última identificada como:

“continuidad del proceso formativo durante el ejercicio y se orienta a satisfacer las necesidades de preparación para enfrentar las exigencias del proyecto socioeducativo dentro de su contexto específico, en estrecha relación con otro concepto importante: el de la profesionalización y el desarrollo profesional.” (Padilla Gómez, 2015; p. 89)

En estos termino, el desarrollo profesional se entiende según lo trabajo por Imbernon (2013) como un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión. Una mejor formación facilitará sin duda ese desarrollo, pero la optimización de los otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión y de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral) también lo hará y de modo decisivo. (p. 3)

En paralelo, Souza Da Silva Batista (2008) incorpora una concepción de formación que distingue una dimensión subjetiva (carácter y mentalidad) y dimensiones intersubjetivas; es allí que están incluidos los desdoblamientos en lo que se refiere. Estas concepciones permiten comprender la formación/desarrollo docente como un proceso complejo, permanente e interdisciplinario al trayecto de constitución en el mundo laboral (conocimiento profesional).

### **1.7. Metodología de la Investigación.**

La metodología de esta propuesta fue de carácter cualitativo lo que permitió conocer la realidad a través de un acercamiento al contexto problematizando, reflexionando y construyendo supuestos que dieron lugar a la elaboración de categorías de análisis que se pudieron ir depurando según la realidad indique (Pérez Serrano, 2001). Continuando con esta idea, otro de los elementos determinantes en la elección del enfoque fue la posibilidad de este, para comprender los fenómenos dentro del contexto en el que se produce (Erikson, 2008).

La estrategia metodológica central fue un estudio de caso, dado que tal como lo expresa Stake (1999) se buscó el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a

comprender su actividad en circunstancias importantes. Y para ello, es necesario destacar que ante las orientaciones que puede poseer el estudio caso, se selecciona el de tipo instrumental. Rendon y Angulo (2017) retoman la distinción realizada por Stake (1999), quien define que este tipo instrumental pone el interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso, en esta investigación el mismo está constituido por múltiples casos que aluden al mismo objeto.

En efecto, ante la metodología de estudio de caso, con carácter cualitativo se caracterizó por su alto poder explicativo y flexibilidad para la construcción y reconstrucción de herramientas de recolección de datos. Redon y Angulo (2017) exponen que esta metodología requiere de una recogida de información de múltiples fuentes y técnicas permitiendo la cristalización del caso para su profundización y comprensión.

En este sentido, el trabajo se encauzó en la definición de una carrera de posgrados que forma parte del área educativa. Se seleccionó a la Especialización en Docencia Superior, particularmente los egresados del periodo 2010-2015 dada la antigüedad de la carrera de posgrado en la Universidad Nacional de Jujuy, lo que denota regularidad y sistematización de la nómina de inscriptos.

Otro aspecto relevante, a partir de investigaciones exploratorias previas, se identificó que un gran número de los estudiantes cursantes de esos posgrados son profesionales que trabajan fuera del ámbito educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pertenecientes, específicamente, a diversas áreas disciplinares de las ciencias sociales, como de las ciencias exactas, ingeniería y ciencias biológicas y médicas.

Entre las estrategias para obtener la información empírica se consideró la utilización de entrevistas semi-estructuradas dirigidas hacia la comprensión de las perspectivas y los sentidos que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Achilli, 2005; 71).

De tal manera, es que la muestra seleccionada para el estudio de las perspectivas de los y las egresadas de la carrera de especialización en docencia superior fue teniendo en cuenta los 84 egresados y egresadas durante el periodo 2010-2015. Ante ello, se definió la realización de 10 entrevistas. Siendo 6 a profesionales del área de las ciencias exactas y 4 de las ciencias sociales y humanas.

Uno de los criterios para efectuar el recorte empírico se debió a que la dirección de la carrera se vio modificada en 2015, por lo tanto, tal selección permite la obtención de datos consecuentes de una organización y estructuración de directivos que se encontraron desde la acreditación de la carrera en el año 2002. Sumado, a que se consideraron a egresados de la última cohorte.

Las entrevistas que se aplicaron a la muestra definida, se vieron estructuradas teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:

- Formación académica
- Expectativas y percepciones sobre las carreras de posgrado y específicamente sobre la especialización en docencia superior.
- Procesos de cursada
- Procesos de trabajo final (investigación)
- Institucional: becas.

También se obtuvieron datos a través de las siguientes fuentes: memorias anuales de la Universidad Nacional de Jujuy del periodo 2010-2015; Nomina de estudiantes inscriptos desde 2010 a 2015; Nómina de egresados entre 2010- 2015; Carrera de grado de los inscriptos a la especialización; Resolución de acreditación de la carrera dispuesto por CONEAU; Documento de historia de la Universidad Nacional de Jujuy; Documento historia de la carrera especialización en docencia superior; Reglamento de carrera docente de la UNJu; Reglamento General de Estudios de Posgrado en la UNJu.

En cuanto a la construcción de conocimiento desde este enfoque se realizó un proceso de reflexión permanente del investigador sobre los datos recolectado en el campo del análisis de los documentos que permitieron la reconstrucción desde lo social y contextual (Batallan, G. 1999). Esta forma de abordar y poner en tensión los distintos momentos del proceso de investigación permiten la constitución de un continuo proceso de problematización. A partir del cual construimos sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nuevas búsquedas en el campo que condujeron a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integraron más detalles (Achilli, 2005). De ahí que el proceso de análisis, guardó relación con cada una y con el conjunto de las diferentes decisiones de la investigación. Por lo tanto, cada estrategia estuvo impregnada de las concepciones teóricas que orientaron un proceso investigativo en su conjunto. En tal sentido cuanto más claro y reflexiva es esta relación, habrá más posibilidades de coherencia de los modos en los que se construyen determinadas lógicas o articulaciones entre las diferentes resoluciones teóricas metodológicas de una investigación (Achilli, 2005; 85).

De acuerdo a esto se propuso realizar un proceso de análisis que permita interpretar los sentidos que los sujetos le asignan al problema, desarrollando una serie de pasos (fragmentación, selección, categorización) que permitieron organizar los datos (codificación), buscando relaciones sistemáticas entre las categorías, y entre estas y el problema de partida, de manera de lograr el análisis inicial y construir categorías y esquemas conceptuales para dar cuenta de nuestro objeto de investigación (Coffey y Atkinson, 2005; 72).

## **CAPÍTULO 2 – HACIA EL PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CARRERAS DE POSGRADO EN ARGENTINA.**

### **2.1. Origen de las carreras de posgrado en América Latina.**

La educación superior en América Latina se identificó como una formación profesionalista al ser construida desde una matriz colonialista (Dávila, 2012); lo que demarcó como función principal la formación de cuadros técnicos y profesionales para desempeñarse en profesiones liberales, en la industria y el Estado.

En el siglo XIX, con la conformación de los Estados-Nación en América Latina, se inició la construcción de un nuevo tipo de universidad, es decir, la “incipiente universidad nacional, que pretende echar las bases de las disciplinas académicas”. (Lamfri, N. Z., Araujo, S. M., & Aguilar, L. E., 2021. p. 79)

En este marco, diversos autores (Dávila, 2012 y Lamfri, 2021) identificaron tres modelos de educación superior que derivaron de un proceso reformista por el que atraviesa la Educación Superior en América Latina. La primera etapa, refirió a un modelo universitario con mayor centralidad del sector público, aunque con diferencias entre países. A partir de los años 70 del siglo XX, comenzó a emerger un modelo dual estatal-privado que dio origen a Sistemas de Educación Superior cada vez más diversificados. Finalmente, el último modelo se vinculó a los procesos de internacionalización, coexistiendo el sector estatal y el sector privado con un creciente sector internacional.

A partir de estudios comparativos realizados por Lamfri, N. (2021) sobre la situación de los posgrados en Brasil, Argentina y Paraguay, se identificó que cada uno de los países atravesaron transformaciones en los sistemas universitarios, en torno a dispositivos de políticas universitarias que significaron nuevos modos de regulación. También, cambios en sus políticas como consecuencia del atravesamiento por regímenes dictatoriales.

En el caso de Brasil, este logró configurarse en un sistema nacional de posgrado cuyas bases institucionales se retrotraen a mediados de los años 60, además, se garantizó la continuidad y expansión de la política científica y tecnológica (Lamfri, N., 2021)

En Argentina, las carreras de posgrados se originaron a fines del siglo XIX bajo un modelo profesionalista, a través del doctorado que más adelante fue evolucionando hacia estructuradas disciplinas. Lamfri, N., (2021) especificó que desde la década de 1960 el crecimiento de especializaciones y maestrías respondieron a las dinámicas particulares de las disciplinas.

Mientras que, en Paraguay, el desarrollo de las carreras de posgrado con una significativa vacancia en relación con datos estadísticos. Sin embargo, es posible reconocer

que el nivel cuaternario tiene lugar durante el Proceso de Transición a la Democracia (1989-2008), siendo gestionados desde lo público, privado y la iglesia.

Aun así, es necesario resaltar que en cada uno de los contextos nacionales las expansiones de los posgrados registraron desigualdades en relación a dimensiones territoriales, distribución poblacional, recursos socioeconómicos, políticos, culturales y educacionales.

Bajo este modelo profesionalista, el área de conocimiento de las ciencias sociales se veía limitado en la oferta de carreras de posgrado. En la segunda mitad de la década de los años 70, la creación del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y, unos años antes, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) tuvieron fuerte presencia en la creación de las propuestas innovadoras de formación. Tal como lo expresa (Gentili & Saforcada, 2012) intervenir en el campo de la formación superior de los investigadores sociales mediante un sistema de posgrados articulado y de alcance regional.

Hasta el momento, los estudios sociales se veían intervenidos por profesionales formados desde una visión colonialista con fuerte influencia norteamericana y eurocéntrica. De manera que:

“esa formación extranjera” no solo incide en la producción de conocimiento propio; también tiene consecuencias en la formación que se brinda a las nuevas generaciones, así como en las formas en que se piensa la realidad sociopolítica local y, por lo tanto, en las perspectivas desde las cuales se realizan diagnósticos y se formulan propuestas de política.” (Gentili & Saforcada, 2012; p. 121)

En efecto, se buscaba potenciar y articular el área de investigación en estudios sociales con la actividad docente, donde los contenidos y la formación de los sujetos se vea reflejada en la realidad social local y regional. Teniendo en cuenta que siguen siendo escasas y muy desiguales las oportunidades de intercambio y cooperación académicas interregionales (Gentili & Saforcada, 2012).

De hecho, es posible reconocer como el colonialismo se ve vinculado con un “mimetismo”, lo que implica el supuesto de que el camino para salir de la etapa de país subdesarrollado, sería a través de la imitación al modo de hacer de los más desarrollados (Albornoz & Gordon, 2011).

En esta dirección, los autores reconocen a organismos como la UNESCO y la OEA como difusores de modelos institucionales que son semejantes a los propuestos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Consecuentemente, diversos países acomodaron sus estructuras para dar impulso a la política científica, siguiendo las tendencias dominantes que eran difundidas en la región por algunos organismos internacionales. Prueba de ello es que entre 1967 y 1970, seis países

latinoamericanos crearon consejos de ciencia y tecnología, con diseños y funciones muy similares.

Lo que, para los autores, implicaba que la educación y el conocimiento son entendidos como objetos de comercio, alertando de este modo sobre el lugar estratégico de la educación superior en la producción y circulación del conocimiento, y su potencial en términos comerciales (Albornoz & Gordon, 2011).

De todas formas, las propuestas que se iban construyendo entre fines de la década del sesenta y principios del setenta se vieron obstruidas dadas las conflictividades sociales, económicas y políticas por las que se vieron atravesados los diferentes países de América Latina. Siendo el área de las ciencias sociales la más perjudicada dado que se dio bajo estrictos controles ideológicos, determinando el exilio de investigadores.

Consecuentemente a esta situación, se hizo registro de una fuga de cerebros lo que no lo solo puede ser explicado desde la falta de ofertas académicas en la región, sino que también, en relación al valor simbólico y material que se le atribuía a las acreditaciones extranjeras y las grandes posibilidades de inserción laboral.

En este sentido, la caída de los regímenes dictatoriales propicio un periodo de gran crecimiento y expiación de las carreras de posgrado. Sin embargo, tal como lo señala (Gentili & Saforcada, 2012) esta expansión se produjo en un contexto de profunda fragmentación y diferenciación institucional, de privatización y mercantilización, intensificados por el predominio de gobiernos neoliberales.

El carácter mimético que hasta aquí se venía desarrollando, se profundizó en décadas más recientes bajo un proceso de homogenización con pautas normalizadas y normativas.

### ***2.1.1. Sobre el financiamiento de las carreras de posgrado en Argentina.***

En materia de financiamiento, el nivel de posgrado mantiene una modalidad basada en el paradigma de compartir los costos (cost-sharing), el cual fue considerado como modelo exponente en Estados Unidos. De esta manera, en lo que respecta a carreras de posgrado, el financiamiento se ve orientado a la demanda más que a la oferta.

A través del estudio realizado por Escudero (2019) es posible visualizar como fue el proceso de financiación del nivel cuaternario desde sus orígenes, hasta 1985, donde la mayoría de las carreras eran de corte académico, el financiamiento tenía una preponderancia de auto-regulación académica. De 1985 a 1995, se visualiza una auto-regulación del mercado.

Si bien, con la creación de la Ley de Educación Superior N° 24.521 (año 1995) y CONEAU (año 1995), el Estado comienza a tener una regulación, pero esto no se desplaza al establecimiento de aranceles por parte de las carreras, facultades y universidades.

El autor concluye reconociendo que se consolida un patrón regulatorio donde el mercado persiste y el Estado continúa cumpliendo un rol de “regulación para la competencia” a través de la acreditación obligatoria y la categorización voluntaria. (Escudero, 2019; p. 70)

En este sentido, Lamfri (2021), Escudero (2019) y Lvovich (2010) en lo que respecta a financiamientos del nivel, identifican diversas agencias nacionales y provinciales que otorgan becas para que los estudiantes puedan cubrir los aranceles de las carreras de posgrado, siendo una gran mayoría destinadas específicamente a doctorados. Entre los organismos nacionales, se encuentra el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y las universidades públicas.

Se reconoce una clasificación de las becas que forman parte de los programas de apoyo: Las becas destinadas a la formación en investigación, las de iniciación y perfeccionamiento en investigación y, por último, las que cubren total o parcialmente los costos de matrícula de los estudios de posgrado. Se agregan las políticas de reducción de aranceles que las Universidades Nacionales ofrecen directamente a graduados y profesores que desean emprender estudios de posgrado. (Lvovich, 2010)

Desde la gestión pública se cuentan con agencias de ciencia y tecnología que financian estudios de posgrados para miembros de su comunidad educativa (docentes, egresados y estudiantes) o egresados de otras instituciones. Así también, existen instituciones, empresas o fundaciones privadas que ofrecen capacitaciones a sus empleados cubriendo el total o de manera parcial la matrícula.

Por su parte, el Ministerio de Educación apostó a dos programas de becas para posgrados. El Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) dependiente de la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación, se creó en el año 1995. Y el Programa de Cooperación e Integración Educativa Internacional que tuvo por objetivo la formación de recursos humanos, el apoyo a los procesos de integración regional, el fomento del diálogo intercultural, la difusión de oportunidades de capacitación y formación en el exterior y en el país, y el establecimiento de redes de investigación y comunicación entre investigadores, profesores, docentes y alumnos de distintos niveles del sistema educativo.

En lo referido a las formas de contratación de docentes se identificó la admisión de profesores con mayor dedicación o, a partir de contrataciones precarias que incluían contratos temporarios, como así también, a través de facturaciones por honorarios para el dictado de las clases. Aspecto que no ocurre con las carreras de grado.

Las autoras, ante lo trabajado, consideran que “los dispositivos de política de posgrado que impulsaron la expansión contribuyeron a naturalizar formas de contratación precaria de muchos docentes universitarios, especialmente en aquellas áreas en que las dedicaciones exclusivas son escasas” (De la Fare & Lenz, 2010; p. 7).

Queda claro que la demanda de formación de docentes investigadores establecidas desde las políticas educativas y organismos financieros, fueron dando reconocimiento a las universidades en productoras y consumidoras de la oferta, siendo factor de crecimiento activo a las ofertas académicas del nivel cuaternario. Lo que será tema de abordaje en el siguiente apartado en relación al contexto argentino.

## **2.2. Expansión de los posgrados en Argentina.**

En Argentina, existen antecedentes en relación al inicio de los posgrados a comienzos del siglo XX, sin embargo, existe una primera expansión en el interior del proceso de modernización del sistema científico y universitario del periodo 1955-1966. Lvovich (2010) resalta en este periodo la creación de posgrados en el área de Ciencias Exactas y Naturales y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). En 1979, con la incorporación de la Secretaría General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, se generaron ofertas de posgrados del área de las ciencias sociales.

En la regulación estatal de los posgrados en Argentina, bajo el modelo de Estado Evaluador durante la década de los años 90, emerge la noción de regulación, la cual, en el campo educativo es trabajado por Martínez (2011) - citado por Lamfri (2021)-, quien afirma:

“en Argentina se lo asocia al nuevo rol estatal y los procesos de descentralización de los años 90. En su óptica, la “regulación/desregulación está fuertemente relacionada a la participación de la iniciativa privada en la provisión de la educación a través de la creación de cuasi-mercados educativos”.” (Lamfri, 2021)

En este sentido, se fue marcando una tendencia modernizadora en el nivel superior universitario. Lo que, con la llegada de la década de las reformas en los años 90, se definió en un nuevo patrón de financiamiento orientado al congelamiento de presupuesto de las universidades y distribución de recursos a través de mecanismos de competencia entre instituciones y actores académicos; en la modificación de la curricula de las carreras de grado y posgrado, en la tendencia de la educación superior como prestadora de servicios en función de las demandas del mercado y el acento en la evaluación universitaria basada en la lógica de la competitividad.

Las tendencias del modelo de Estado se caracterizaron por promover transformaciones de las demandas del mercado laboral en determinadas áreas, el creciente proceso de confluencia entre las modalidades universitarias y de investigación en la región, y la introducción, a partir de la Ley de Educación Superior, de mayores exigencias académicas relacionadas al posgrado. Creando nuevas necesidades como el acceso a

credenciales del nivel cuaternario, que acompañó a cierta devaluación de determinados títulos de grado (Lvovich, 2010).

Desde el Ministerio de Educación a partir de la acción de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dio lugar a la creación, mediante el Decreto N° 2427/93, del Programa de Incentivos a los docentes-investigadores en las universidades públicas, como respuesta a un relevamiento para determinar la situación en la que se encontraba la investigación en las universidades que reveló serias carencias en esta actividad. La creación del Programa comienza a implementarse en 1994, teniendo como objetivo el desarrollo de la investigación, la productividad académica y la internacionalización de la producción científica del profesorado universitario. Este programa introdujo la nueva figura del docente-investigador, con unas estructuras jerárquicas de diferentes Categorías Equivalentes de Investigación, definidas con arreglo a los antecedentes académicos de los docentes.

El hito de la década descrita se vio plasmado con la sanción de la Ley 24.521 de Educación Superior (LES) introduciendo:

“cambios orientados a fomentar la diferenciación institucional y a reconocer la heterogeneidad del sistema. Habilitó además a las universidades públicas a cobrar aranceles (facultad no aceptada ni ejercida a posteriori por éstas, salvo excepciones) y avanzó hacia la creación de un mercado académico diferenciado.” (Albornoz & Gordon, 2011)

Además del financiamiento propio, la ley introdujo requerimientos en el ámbito superior destacando la obtención de título de doctor para el desempeño como docente universitario y en relación a la otorgación de títulos de magíster y doctor son solo las universidades quienes tienen su acreditación.

En efecto, con la sanción de la ley se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como un organismo descentralizado en la jurisdicción del Ministerio de Educación; su misión institucional estuvo definida en asegurar y mejorar la calidad de las carreras e instituciones universitarias que operan en el sistema universitario argentino por medio de actividades de evaluación y acreditación de la calidad de la educación universitaria. Lo que tuvo su antecedente en el año 1994 con la creación de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP).

La Secretaría de Políticas Universitarias, impulsó la creación de programas tales como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA), el cual tuvo vigencia en el periodo de 1995 y 2001. Este último, introdujo innovaciones en el financiamiento desarrollado en el nivel superior e incluyó un componente sobre la formación de posgrado para los docentes universitarios, financió equipamiento, ofertas de carreras de posgrado y becas para la realización de doctorados y maestrías en universidades extranjeras y nacionales para

aquellas universidades que participaron de este programa y entraron en los primeros dispositivos del sistema de evaluación. Desde lo desarrollado por el FOMEC, fue posible conocer las prioridades de este programa como ser: el mejoramiento de la docencia universitaria respecto de las otras funciones esenciales de las universidades (investigación y la vinculación con el medio).

Para ello, se financió los proyectos de reforma y mejoramiento de la enseñanza que las universidades decidieran emprender seleccionando en función de su calidad y pertinencia. De esta forma, es que “se estimulaba a las instituciones para autofinanciar la creación y sostenimiento de las carreras como una forma de fomentar la captación de recursos adicionales para los programas y profesores” (Suasnabar, 2011; p. 26).

Es así como se delineó el aporte específico de los posgrados, dado que con su gesta se “vehiculizó una política de innovación que buscó incidir en el conjunto institucional, preparando a sus egresados como multiplicadores, es decir, se trató de formar recursos humanos con un mayor nivel de capacitación que, además de generar micro experiencias alternativas (en el aula) pudieran cooperar en la animación de procesos de cambio macro educativos” (Ezcurra, 1990; p. 94).

Cuando se analiza el fenómeno de expansión, se reconocen dos fenómenos: por un lado, la búsqueda de modernización de los sistemas de Educación Superior y, por el otro, la crisis del Estado de Bienestar que significó el recorte de los presupuestos gubernamentales, que derivó en una creciente privatización de la Educación Superior.

Lo que concluyo en la intervención de organismos internacionales, como el Banco Mundial, buscando adecuar las ofertas académicas a las demandas del sector productivo. Junto al avance científico tecnológico se generaron espacios de educación transnacional caracterizado por la aparición de nuevas disciplinas, la interdisciplinariedad, la especialización y la internacionalización. Otro factor de crecimiento de los posgrados, fue referido a las políticas académicas donde el credencialismo del nivel de posgrado tomo rol importante para el progreso de la profesionalización académica. Consecuentemente, se crearon ofertas de posgrado de forma desmesurada dando lugar a situaciones de desigualdad, competitivas y mercantilistas.

Cuando se analiza este fenómeno en relación a los posgrados se puede profundizar en los siguientes aspectos: a) diferenciación entre tipos de posgrados; b) ampliación de la oferta de posgrados; c) aumento de las matrículas.

El **primer aspecto** que se destaca es la creación del Sistema Universitario del Cuarto Nivel (SICUN) que inicia un camino de reorganización a través de la definición de los diferentes tipos de oferta: especialización, maestría y doctorado.

En el año 1985, a través de datos relevados por el CONICET desde lo trabajado por Lamfri (2021), se registraron 106 doctorados y 24 maestrías, con predominio de las ciencias exactas, médicas y naturales.

Es en la década de los noventa, cuando se da la expansión de los posgrados en respuesta a las diversas reformas neoliberales, generando un sistema heterogéneo con mínima articulación. Lo que a diferencia del marcado crecimiento de las carreras de grado, donde predominó la gestión estatal, en los posgrados la dinámica de crecimiento estuvo fuertemente asociada a las tendencias de mercantilización, privatización e internacionalización de la educación superior comunes a toda la región.

Lvovich (2010) distingue los diversos factores que influenciaron al incremento de los posgrados: la transformación de las demandas del mercado laboral en determinadas áreas, el crecimiento proceso de confluencia entre las modalidades universitarias y de investigación argentinas y las existentes en los países centrales; y la introducción a partir de la Ley de Educación Superior de mayores exigencias académicas lo que generó la necesidad de acceder a credenciales de nivel cuaternario.

Es así que, desde 1994 a través de estudios realizados por Lamfri (2021) se obtienen datos en los que se contabiliza los posgrados teniendo en cuenta el tipo de gestión, representando un 53% de ofertas de posgrado en instituciones privadas y un 47% son de gestión estatal. Se da cuenta de un total de las cuales 518 carreras eran parte de institución estatales y 274 carreras de gestión privada.

Según datos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 2015 fueron evaluadas y acreditadas 2674 carreras en todo el país. Evidenciando un incremento porcentual del 237,2%, visibilizando un crecimiento sostenido en los últimos once años. (Gutiérrez, B., 2020; p. 42)

Bajo este registro, es posible identificar una marcada diferencia en la evolución de los posgrados teniendo en cuenta el tipo de carrera, se observa un crecimiento exponencial de especializaciones (1357) y maestrías (906) en relación a las carreras de doctorados (401).

Desde datos estadísticos de CONEAU sobre las carreras de posgrado activas y acreditadas vigentes en el año 2021, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

**Tabla N° 1: Oferta de posgrados según tipo**

<b>Tipo de posgrado</b>	<b>1994</b>	<b>2021</b>	<b>Incremento porcentual</b>
<b>Especialización</b>	301	1956	549,83%
<b>Maestría</b>	246	1203	389,02%
<b>Doctorado</b>	246	506	105,7%

---

<b>Total</b>	793	3665	362,17%
--------------	-----	------	---------

---

Fuente: Tabla de creación propia (2021), datos extraídos de CONEAU y Barsky, O y Dávila, M. (2004).

En este sentido, también es relevante recuperar que hasta el 2014, en torno a la distribución de las carreras a lo largo del país, Lamfri (2021) expone que del total de posgrados hasta ese año se reconoció que la mayor cantidad se ve concentrada en la zona metropolitana del país con un 51,4%. Mientras que en las zonas noroeste, noreste y sur dejan entrever una menor concentración, marcando un 6,1%, 3,29% y 3% respectivamente. Datos que se mantienen aproximadamente en el material actualizado al año 2021.

En relación al **segundo aspecto**, la ampliación de la oferta de posgrados la CONEAU establece una clasificación de las áreas disciplinares: ciencias básicas, ciencias humanas, ciencias de la salud, ciencias aplicadas y ciencias sociales.

Del total de carreras acreditadas y activas en el año 2021 (3665), el área de las ciencias sociales abarca el 32,0%, le siguen las carreras del área de ciencias de la salud y ciencias aplicadas con el 23,5% y 23,7% respectivamente. Mientras que las ciencias básicas y humanidades representan un 3,0%.

Según el tipo de carrera, en las especializaciones existe una preponderancia del área de las ciencias de la salud con un 84,1%. Le siguen las ciencias sociales con un 47,9% y un 12,9% perteneciente a las ciencias básicas.

En lo que respecta a las maestrías se ven con mayor concentración en el área de las ciencias sociales con un 42,7% y en menor medida en el área de las ciencias de la salud.

Las carreras de doctorado, por su parte, mantienen mayor porcentaje el área de las ciencias básicas con un 58,7%, mientras que las ciencias de la salud concentraran el menor porcentaje de este tipo de carreras 5,2% (Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina, CONEAU, 2021; p. 34 - 35)

El **tercer aspecto**, que alude al aumento de la matrícula, Lamfri (2021) proporciona datos obtenidos hasta el año 2013. Obteniendo un total de 144074 estudiantes de carreras de posgrado. De los cuales, según el tipo de carrera, es posible reconocer que las especializaciones mantienen la mayor cantidad de matrícula centralizando el 47,23%, las maestrías un 35,7% y el doctorado un 17,07%.

Aguirre (2021) analiza sobre la titulación de especializaciones en docentes universitarios, que la elección de la misma esté ligada a las características propias de las carreras, en relación al tiempo de cursada, su orientación profesionalista, la realización de trabajos finales más breves y orientados a la práctica. Lo que lleva a reconocer a oferta como la etapa inicial pos gradual del equipo docente universitario.

### **2.3. Desarrollo de posgrados en el campo educativo.**

En la Argentina Ezcurra (1990) entiende que, en materia de capacitación pedagógica la situación se ve determinada por un marcado atraso, teniendo en cuenta que las condiciones económico - sociales características de la década de los años setenta, sufrieron un deterioro profundo. (Ezcurra, 1990)

Tal es así que, el proyecto de la modernización universitaria entra en crisis y se orienta a la búsqueda de un modelo democrático, no excluyente, el cual debe promover una práctica profesional alternativa. Pensando al docente como un intelectual crítico, “que necesita ser instrumentado para indagar su desempeño docente, su propia práctica y la de la Universidad, para el diagnóstico de problemas prioritarios y el diseño de alternativas” (Ezcurra, 1990; p. 22).

Si bien autores como Ezurra (1990) entienden que los posgrados constituyen una zona franca para innovaciones que articulen y transfieran experiencias, conocimientos y orientaciones universitarias y societales de contenido prospectivo. Los respectivos al campo de la educación, se ven orientados a la búsqueda de la profesionalización de la docencia universitaria, formando recursos humanos especializados abocados a las necesidades del campo educativo.

En ese sentido, los diseños de formación no tuvieron en cuenta las formas concretas que asumió el ejercicio docente en la situación de masificación. El rol docente no fue un foco de interés, dejando de lado aspectos como: la rutinización, las tendencias a la burocratización, la devaluación de la imagen pública del profesor, la auto desvalorización, el debilitamiento del vínculo formativo con los estudiantes, el aislamiento y la habitual descalificación en las profesiones de origen (Ezcurra, 1990).

Teniendo en cuenta la expansión y complejidad del nivel superior es que se hizo creciente la manifestación de diferentes demandas sobre la educación en los diversos contextos. De esta forma, es que se comparte la idea de Veiravé (2013) entendiendo que las carreras de posgrados en educación son dispositivos potentes, que a través de modalidades académicas diversas, han realizado una contribución fundamental para cambiar esta visión restringida de la formación y el aprendizaje del oficio y la profesión docente, como algo artesanal, basada en la imitación, en la rutinización de las prácticas educativas del trabajo docente universitario.

Desde lo trabajado por Fuentes (2016) se obtienen los siguientes datos, en 1994 se reconocen 7 especializaciones, 7 maestrías y 8 doctorados en educación. Por otro lado, desde los planteos del mismo autor, se identifica que en 2014 el área de educación contaba con 21 doctorados, 67 maestrías y 85 especializaciones. (Fuentes, 2016; p. 865)

Teniendo en cuenta el tipo de gestión, el autor explicita que en el 2014 son las universidades estatales quienes concentran un mayor porcentaje de posgrados en educación (77%). A diferencia de las instituciones privadas e internacionales que cuenta con un 18% y 4% de la oferta respectivamente.

“Considerando los tipos (niveles) de posgrado, las especializaciones en las universidades nacionales constituyen la principal oferta de posgrados en educación, con casi el 40% del total de posgrados; y en el caso de los Doctorados, se constata su mayor presencia en universidades nacionales” (Fuentes, 2016; p.871).

En efecto, se hace visible que los posgrados en educación orientados a la docencia superior, se ven dirigidas a la profesionalización del docente o al personal universitarios de otros campos científicos. Lo que, según Fuentes (2016), explicaría el motivo de la expansión de esas propuestas educativas, reconociendo que se ven determinadas por la competitividad académica, la demanda de profesionales de otras disciplinas y por el mismo personal del campo educativo que busca obtener nuevas titulaciones para su posicionamiento en el mercado laboral.

Desde los registros actualizados compartidos en la edición 2020 de la CONEAU, es posible obtener los siguientes datos en relación a la cantidad de carreras de posgrados en el área educación en el año 2019:

***Tabla N° 2: Distribución de carreras de posgrado según tipo y región geográfica, año 2019.***

<b>Región</b>	<b>Doctorados</b>	<b>Maestrías</b>	<b>Especializaciones</b>
<b>Región Bonaerense</b>	4	6	19
<b>Región Centro</b>	7	26	26
<b>Región Metropolitana</b>	8	26	44
<b>Región Noreste</b>	1	2	7
<b>Región Noroeste</b>	2	1	16
<b>Región Cuyo</b>	4	8	15
<b>Región Sur</b>	1	10	15
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>79</b>	<b>142</b>

*Fuente: Tabla creación propia (2021) datos extraídos de Posgrados Acreditados de la República Argentina – CONEAU.*

A partir de los datos sistematizados, es posible reconocer que en la región centro y metropolitana existe una mayor concentración de las ofertas en todos los tipos de posgrado, resaltando la cantidad de las especializaciones. En el caso de las maestrías se destaca la región Centro y Metropolitana y también la región Sur y Cuyo. En el caso de los doctorados la concentración se efectúa en la Región Metropolitana y Centro-

Al hacer una revisión en torno a las carreras específicamente relacionadas con la docencia superior se registra, hasta el año 2019, lo siguiente:

**Tabla N° 3: Cantidad de carreras relacionadas con la docencia superior, año 2019.**

	Doctorados	Maestrías	Especialización
<b>Región Bonaerense</b>	-	1	4
<b>Región Centro</b>	-	5	8
<b>Región Metropolitana</b>	-	8	16
<b>Región Noreste</b>	-	-	5
<b>Región Noroeste</b>	-	1	5
<b>Región Cuyo</b>	-	3	7
<b>Región Sur</b>	-	1	4
<b>Total</b>	-	19	49

*Fuente: Tabla creación propia (2021) datos extraídos de Posgrados Acreditados de la República Argentina – CONEAU.*

Desde los datos precedentes, se evidencia que la gran cantidad de ofertas relacionadas a la docencia superior o vinculadas a la misma se encuentran concentradas en la región metropolitana, tanto maestrías como especializaciones. Continúa la región Centro y Cuyo con una concentración de carreras menor y del tipo especializaciones.

En efecto, se logra reconocer que la formación en docencia superior se ve impulsada ante la conformación de carreras del tipo especialización y maestría. Mientras que no se registran hasta el año 2019 propuestas del tipo doctoral.

#### **2.4. Posgrado en docencia superior en la Universidad Nacional de Jujuy.**

En el marco provincial, la Universidad Nacional de Jujuy, a finales de la década de los años 90 se movilizaron los recursos en post de formular los diseños de las carreras, incentivado principalmente por diversas políticas nacionales e instituciones que demandaban

la creación de las mismas, necesarias para la formación de los investigadores y docentes de la universidad.

La crisis hiperinflacionaria de 1989 hasta finales de 1991 tuvo problemas presupuestarios para el funcionamiento de la Universidad Nacional de Jujuy.

“Se suspendieron los fondos para construcción, investigación y nuevas contrataciones. Según los cálculos efectuados por la Secretaría de Administración entre en 1988 y 1991, el presupuesto disminuyó en un 30%. En 1991 la situación mejoró sensiblemente y la Universidad volvió a funcionar con cierta normalidad”. (Lagos, 2019; p.28)

En la Universidad de Jujuy, junto a la creación de distintos programas que se generaron, desde el sector privado y el público, se produjo cierta autonomía presupuestaria, dando continuidad a nuevos proyectos que se generaron progresivamente. En paralelo se destacó el surgimiento de centros de investigación y laboratorios, así como la creación de las primeras carreras de posgrado, que consolidaron la formación de los investigadores permitiéndoles cursar sus estudios en la provincia, completando así una etapa de desarrollo fundamental en la Universidad de estudio.

Desde aportes históricos de la Universidad Nacional de Jujuy, es posible explicitar que:

“La combinación del fomento a la investigación y la creación de carreras de posgrado, comenzarían a afianzar el perfil de docente-investigador, el cual se ha consolidado, por lo menos en los últimos 20 años, como una condición sine qua non para el ejercicio, crecimiento y continuidad de cualquier docente universitario, lo que ha generado que la labor en investigación y el perfeccionamiento mediante carreras de posgrado, hayan pasado de ser materia de un reducido grupo de profesionales a una práctica común y muy extendida.” (Lagos, 2019; p. 30)

Entre las carreras de posgrado producto de este contexto destacamos a: Especialización en Docencia Superior y la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales, dictadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

La unidad académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales fue creada en 1984 (Res. M. 2032/84):

“La creación de la FHyCS se produjo en el marco del retorno a la democracia y el fin de la persecución política y la censura ideológica en nuestro país, condición fundamental para el libre desarrollo de las Ciencias Sociales a nivel académico.” (Lagos, 2019; p.67).

En materia de investigación, la década de los años 90 explicito un amplio crecimiento con la creación de unidades de investigación que comprenden las bases para el campo de los estudios regionales. Lo que se profundizo con la creación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, en 1993. Dado que, desde lo expuesto por Lagos (2015), el programa significó la dotación de fondos regulares para financiar proyectos y el aliento a la publicación de sus resultados, generando, al mismo tiempo, un rol más activo desde la Secretaria de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales (SeCTER).

Durante la década del 2000, se destacó la emergencia y la creación de ofertas de posgrado que se dictaban en la institución y la asociación con otras instituciones. Fue el caso, por ejemplo, de la Maestría en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales que fue creada en 1999 y acreditada en 2001 por CONEAU con la Res. N° 509/01. Como también, de la Especialización en Docencia Superior creada en 2000 por el Consejo Superior Res. CS N° 93/00, la misma fue acreditada en 2004 por CONEAU a través de la Res. N° 233/04. Asimismo, la Especialización en Investigación Educativa que se dictó desde el 2004 y fue acreditada por CONEAU en 2007 de acuerdo con la Res. N° 296/07. Por último, en 2008 se creó el Doctorado en Ciencias Sociales, cuyo proyecto fue aprobado por el Consejo Superior con la Res. CS N° 254/08 y acreditado por CONEAU mediante la Res. N° 540/11 (Gutiérrez, 2020; p. 50).

La Especialización en Docencia Superior, desde lo explicitado por Lagos (2019), fue producto del objetivo prioritario de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, respecto a la necesidad de organizar un cuarto nivel de formación académica, en los que se generen espacios de formación permanente proporcionando capacitación a los docentes investigadores en torno a los diversos roles universitarios. De tal manera, la carrera fue creada en el año 2000 y acreditada en el año 2004 por CONEAU, bajo las siguientes resoluciones: Res. 233/04 y Res. 261/13 posee una modalidad de dictado presencial y de carácter continuo:

“El plan de estudios fue aprobado el 11 de octubre de 2000, por resolución N° 0093-00 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Jujuy. La duración total de la carrera es de 400 horas presenciales obligatorias, a las que se agregan 200 horas destinadas a tutorías y actividades de investigación. Las formas de organización en el tiempo de las actividades son adecuadas a las disciplinas involucradas, así como a los objetivos” (Res. 233/04, p. 4).

Tal como se observa, los proyectos de creación de la carrera inician en la década de los años 90 y se profundiza en la década sucesiva. Es necesario, en este sentido identificar, como busca desde las políticas universitarias la profesionalización de los docentes universitarios para el logro de una mayor calidad educativa. Esto se genera a partir del

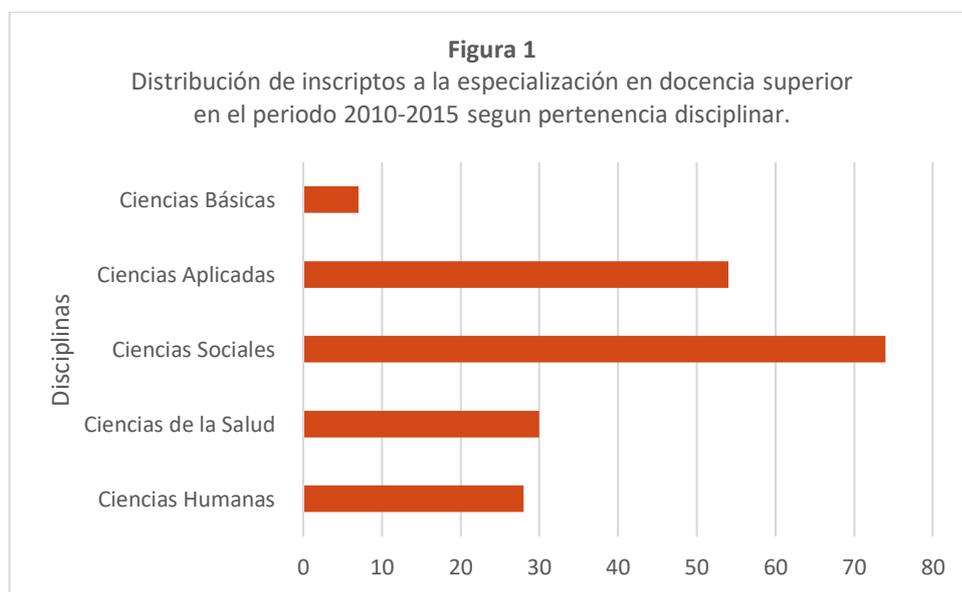
reconocimiento que hace Pérez Lindo (2009) respecto a la complejidad que subyace en el nivel superior y, por lo tanto, la necesidad de generar profesionales especialistas en las problemáticas actuales dentro del ámbito educativo.

De acuerdo con tal afirmación, la complejidad del nivel presenta una convergencia entre distintos intereses y trayectorias que puede ser abordado en un campo de confluencia entre disciplinas.

De esta forma, el posgrado contribuye al mejoramiento de instituciones de enseñanza de la provincia de Jujuy al mismo tiempo que forma también pedagogos universitarios.

Se hace reconocible uno de los puntos destacables de la especialización en Docencia Superior, tiene que ver con la diversidad de profesionales que la eligen. A través de datos relevados en resoluciones de CONEAU (Resolución N°: 233/04 y 261/13), se hizo posible conocer que “desde el año 2002 hasta el año 2011 han ingresado 301 alumnos y se han graduado 10. No obstante, en otro punto del mismo formulario se aclara que el total de egresados al momento de la presentación del trabajo final, es en realidad de 63 estudiantes.” (CONEAU Res. 261/13, p.11)

Los orígenes disciplinares de los y las profesionales que eligieron la carrera son:



*Fuente: Nomina de inscriptos elaborado por dirección de la Carrera (FHyCS, 2019)*

En el periodo, se registra un total de ingreso de 193 estudiantes de los cuales, se centralizan las profesiones del área de las ciencias sociales con un 38,34 %, mientras que las áreas de las ciencias aplicadas tienen un 27,98%, las áreas pertenecientes al área de las ciencias de la salud un 15,54% y las ciencias humanas 14,51%. Teniendo un menor número la participación de las carreras pertenecientes a las ciencias básicas (3,63%). También se

hace destacable la identificación de 21 estudiantes que provienen del campo de la educación específicamente.

Según los datos proporcionados por el sector administrativo de la carrera de especialización en docencia superior, fue posible elaborar el siguiente cuadro en el que se especifican la cantidad de inscriptos por años según área disciplinar:

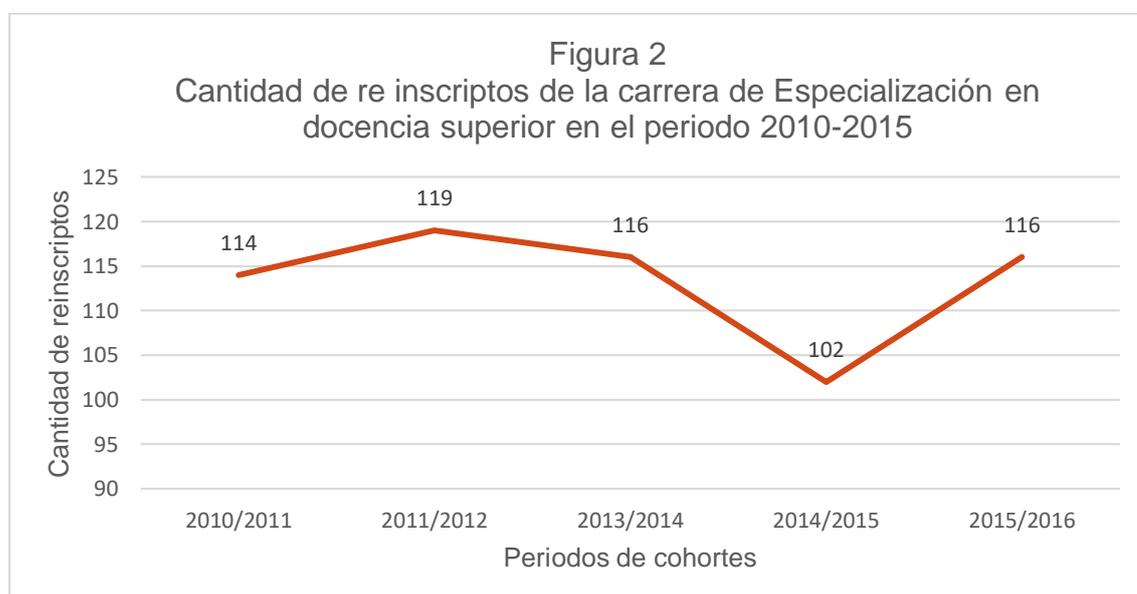
**Tabla 4: Cantidad de inscriptos por año durante el periodo 2010-2015 y la especificación de carreras según áreas disciplinares.**

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Ciencias Humanas</b>	6	4	7	2	4	7
<b>Ciencias de la Salud</b>	8	4	2	2	3	9
<b>Ciencias Sociales</b>	7	15	18	15	9	9
<b>Ciencias Aplicadas</b>	17	12	11	8	1	11
<b>Ciencias Básicas</b>	1	1	1	1	2	2
<b>Total</b>	34	34	39	31	19	36

*Fuente: Tabla creación propia (2022) datos extraídos desde documentos brindados por la carrera de Posgrado Especialización en Docencia Superior.*

Desde los datos compartidos, es posible visualizar como se mantuvo una regularidad en relación a la cantidad de inscriptos, aunque es en el año 2014 que se evidencia una baja dado que se cuenta con 19 inscriptos. Además, se evidencia que durante el periodo señalado hay una tendencia en la inscripción de profesionales pertenecientes a carreras del área de las ciencias sociales y ciencias aplicadas, mientras que las ciencias básicas demuestran una menor cantidad de inscriptos.

Por su parte, se consideró pertinente el dato sobre la reinscripción de estudiantes que por diversos motivos se vieron en la necesidad de postergar la carrera. Ante ello, a continuación, se comparte un gráfico en el que se evidencia la evolución de las reinscripciones durante el periodo 2010-2015:



Fuente: creación propia (2022) datos extraídos de documentos otorgados por directivos de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Superior.

Desde el gráfico, es posible evidenciar una regularidad en la cantidad de reinscriptos en el periodo señalado, demostrando un aumento en la cohorte 2011/2012 y una disminución en la cohorte 2014/2015.

En efecto, lo manifestado se produce teniendo en cuenta la flexibilidad de la propuesta curricular. Dado que desde la resolución 261/13:

“esta flexibilidad permite el reconocimiento de otros estudios y, según informó la Directora en la entrevista, el ingreso de nuevos alumnos en cualquier momento del año. Esta estructura curricular muy flexible exige mecanismos que no han sido definidos, para la articulación y coordinación entre los módulos, que reintegren el sentido de los ejes temáticos, evitando así la dispersión de los contenidos de formación.” (CONEAU, 2013; p. 7).

En lo que respecta a los egresados, desde la apertura de la misma y hasta el 2019, se registran 175 estudiantes que finalizaron la carrera. Si bien son datos destacables por la trayectoria de la carrera en los que se hace visible un notorio aumento de la matrícula, la tasa de graduación junto a la de producción de trabajos finales (tesis) constituyen los desafíos principales de las carreras de posgrado.

No obstante, durante el periodo registrado 2010-2015 se visualizan la existencia de 84 egresados. Ante ello, es que a continuación se comparte la elaboración de una tabla en la que se expresan la cantidad de egresados por año según área disciplinar:

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<b>Ciencias Humanas</b>	1	2	3	5	3	2
<b>Ciencias de la Salud</b>	-	1	2	1	2	2
<b>Ciencias Sociales</b>	3	3	5	3	7	5
<b>Ciencias Aplicadas</b>	3	3	4	7	6	7
<b>Ciencias Básicas</b>	-	2	-	2	-	-
<b>Total</b>	7	11	14	18	18	16

Fuente: Tabla creación propia (2022) datos extraídos de documentos otorgados por directivos de la carrera de posgrado Especialización en Docencia Superior.

Según la lectura de los datos compartidos, es que se hace evidente, en principio, un leve aumento en el transcurso de los años. Dado que en el año 2010 se registran 7 egresados, logrando en el año 2015 un poco más que el doble, 16 egresados. Además, teniendo en cuenta la distribución de egresados según las áreas disciplinares, se manifiesta una continuidad en la predominancia de las carreras del área de las ciencias sociales y de las

ciencias aplicadas. En la primera área se destacan carreras de derecho y ciencias económicas, mientras que las ingenierías se distinguen en el área de las ciencias aplicadas.

Centrándonos en la nómina de egresados del periodo escogido, es posible destacar que se registran un total de 84 egresados/as, donde el 76,19% son mujeres y el 23,81% representa a hombres. Otro dato destacable, tiene que ver con que, del total de egresados, el 23,81% representa a quienes ingresaron y egresaron en ese periodo de tiempo.

En efecto, se reconoce desde Fuentes (2016) que los profesionales pertenecientes a disciplinas que tienen base en las ciencias exactas o que no tienen formación pedagógica, requieren de esta última para la apertura de posibilidades laborales hacia el campo de la enseñanza y/o la investigación pedagógica. Dado que la demanda registrada en la selección de las carreras de posgrado en educación superior se ve en función de especializar pedagógicamente, formar científicamente y en relación a la gestión educativa.

A su vez, a través de los registros compartidos desde las memorias anuales de la Universidad Nacional de Jujuy, fue posible identificar la distribución de becas o programas desde los que se recibían financiamiento.

. Se destacan las otorgadas por el Programa de Formación y Capacitación para el sector educación (PROFOR) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología que cubre el 100% de la matrícula, destinada a funcionarios y agentes de los ministerios de educación de todas las jurisdicciones del país que deseen realizar estudios de posgrado en Instituciones Universitarias con sede en la República Argentina con la finalidad de formar recursos humanos especializados en el área de educación.; Red de Extensión Universitaria, Universidades hacia la integración de Fronteras (REUNIF) proyecto aprobado por la Secretaria de Políticas Universitarias, en el cual se estrechan lazos para la resolución de problemas en los territorios de fronteras. Se desarrolla en forma conjunta con la Universidad Autónoma Juan Misael Saracho de la ciudad de Tarija (Bolivia); Programas concedidos por la Secretaria de Políticas Universitarias que cubrían el total de la matrícula; Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES) y becas propuestas por la Universidad Nacional de Jujuy, destinada a formar recursos humanos en docencia e investigación a los profesionales de la casa de estudio, brindando una beca parcial de la matrícula.

### **CAPÍTULO 3 – LA PERSPECTIVA DE EGRESADOS DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA SUPERIOR SOBRE EL CURSADO DE LA CARRERA.**

El primer aspecto que se desarrolla en este capítulo refiere a la descripción de la propuesta curricular de la carrera, así como la caracterización del trabajo final con el que se concluye la carrera. En este sentido, la misma tiene una duración de dos años de cursado presencial (cuatro cuatrimestres) con una carga horaria total de 400 horas presenciales y 200 horas tutoriales.

El plan de estudio se encuentra contenido en 16 Módulos organizados en 4 ejes denominados de la siguiente manera: a) socio-política de la educación superior, b) la mediación pedagógica, c) docencia e indagación sobre la práctica, d) la práctica docente y, por último, e) el trabajo final - Memoria Docente.

Este último, desde lo explicitado en la presentación de la carrera, es comprendido como un trabajo individual con propuestas de innovación pedagógica de la propia práctica, orientación o carrera según el campo disciplinar de desempeño, a partir de la reconstrucción de los marcos teóricos y de una reflexión crítica de su historia docente.

Es así que, desde informes de CONEAU (2013), la carrera se propone desde su estructura curricular, crear un espacio de formación y desarrollo que permita redefinir las funciones socialmente significativas del docente de educación superior, posibilitando la integración de equipos con docentes provenientes de distintos campos del conocimiento. De manera que, se promueva una formación sistemática global, que dé cuenta de la complejidad del objeto y de las instrumentaciones imprescindibles, para una creciente profesionalización de la docencia en educación superior.

Teniendo en cuenta la población, se consideró relevante para la recolección de datos, recortar la muestra con la realización de entrevistas a 10 profesionales que hayan egresado de la especialización en el periodo 2010-2015. Es así, que se consiguió concretar dialogo con docentes de las siguientes disciplinas: Ingeniería Agrónoma, Licenciatura en administración de empresa, Contador, Licenciatura en Tecnología de los Alimentos, Licenciatura en Comunicación Social, Profesora en Letras, Licenciatura en Trabajo Social y Fonoaudiología.

Del recorte, se reconoce que de las entrevistas realizadas se obtuvo mayor acercamiento con profesionales mujeres, siendo solo dos masculinos quienes aceptaron ser parte del estudio.

De manera, que se hace visible que el 70% de las entrevistas proviene de la una perspectiva de profesionales con titulación orientada al área de las ciencias exactas, mientras que el 30% se orienta al área de las ciencias sociales y humanista.

Del 70%, dos entrevistados cuentan con una doble titulación de grado relacionada directamente con la docencia. En última instancia, del total de entrevistado tres de ellos se

encuentran actualmente jubilados de sus actividades laborales, mientras que el resto se encuentra manteniendo sus ocupaciones en la docencia universitaria, así como también, en el ámbito privado.

Desde las entrevistas fue relevante destacar que la mayoría se desempeñó como docente en cátedras de la universidad, y que, al ingresar a la carrera, se encontraban siendo parte de los equipos de cátedras como Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) o docentes auxiliares. Lo que permite deducir que este tipo de carrera de posgrado es considerada uno de los primeros pasos de los y las profesionales para el desarrollo de su profesión en la universidad.

Pérez (2017), afirma que el perfil de los docentes fue atravesado por el fenómeno de profesionalización académica a través de la diversificación y fragmentación de las prácticas y lógicas de las actividades desarrolladas. Entre ellas, se destacan los nuevos requerimientos académicos de formación “aun cuando no se trate de una exigencia formal de las instituciones sino de competitividad en el “mercado”. (Pérez, 2017, p. 236)

### **3.1. Expectativas construidas ante la elección de la carrera.**

Las expectativas y sentidos pueden ser agrupadas en dimensiones referidas a temáticas específicas que se irán desarrollando a continuación. Para ello, resulta relevante comprender a las expectativas tal como lo señala Pichardo et al. (2007) al inferir en que las mismas se encuentran “relacionadas con la satisfacción posterior en la calidad del servicio de la universidad, por lo que es sumamente importante tomarlas en consideración pues es una manera de garantizar la calidad.” (p.5)

Desde una perspectiva de la psicología, Cosacov (2007), afirma que:

“Una expectativa es una variable de naturaleza cognitiva que sugiere la idea de anticipación, y cuya inclusión en los análisis psicológicos resulta de fundamental importancia a los fines de explicar y predecir un abanico de comportamientos que cubren desde la dinámica social hasta el motivo de nuestros estados de ánimo.” (p.133)

En efecto, el propósito del apartado es poder evidenciar esas anticipaciones que lograron construir los y las profesionales al elegir una carrera de posgrado relacionada con la docencia superior teniendo en cuenta la pertenencia disciplinar. Posteriormente, poder caracterizar el impacto que generó el trayecto formativo en el que será interesante reconocer desafíos, obstaculizadores y facilitadores a la hora de obtener el título de carrera.

En este sentido, desde la lectura de los discursos de los y las profesionales entrevistados es que se logró distinguir expectativas relacionadas con la motivación personal, con la inserción laboral y el desarrollo profesional.

### **3.1.1. Expectativas en torno a motivación personal.**

Desde los discursos de egresados/as fue posible identificar diversas expectativas que se construyeron en el proceso de elección de la Especialización en Docencia Superior, y en el inicio del cursado. Se reconoce la siguiente apreciación:

“era la única carrera de posgrado que había en esa época. Todavía no estaba el doctorado, ahora también hay una maestría. Y dentro de la provincia de Jujuy, una carrera de posgrado, digamos, para la docencia no había. Era la única que había y bueno”. (Ent. 9)

Ante lo expuesto, se hace explícito que consecuentemente al paulatino proceso de creación y expansión de las carreras de posgrado en la Universidad Nacional de Jujuy, la elección de la misma se vio determinada en ese contexto por la limitación de la oferta. Siendo evidente que la carrera de especialización en docencia superior, es una de las primeras que se creó, se constituyó en uno de los primeros espacios de formación regional. En este sentido, es que desde las apreciaciones de la entrevistada se reconoce la importancia de la creación de la carrera dado que permitió que muchos profesionales encuentren una opción viable para dar continuidad a su formación. Teniendo en cuenta la importancia de la misma para el crecimiento profesional. En efecto, esto generó que la carrera cuente con una creciente cantidad de ingresantes a lo largo de cada cohorte.

En esta búsqueda de dar continuidad a la formación, se hace evidente expectativa de motivación personal, lo que se profundiza a continuación:

“al tratar de continuar mi formación continúe con este posgrado como con otros también y lo seguiré haciendo. Siempre en vista de mejorar profesionalismo, no solo para el ejercicio ¿no? si no para mí mismo. O sea, yo tengo la idea de, o sea, mi meta siempre es mejorar día a día. Que aprenda cada día para mí es una motivación personal.” (Ent. 4)

En las palabras del entrevistado, se evidencia la motivación personal como movilizadora en la continuación de estudios de posgrado. Siendo relevante el sentido de la formación para el crecimiento personal lo que puede entenderse como un estimulante para la mejora o autorrealización personal a través de la obtención de nuevos conocimientos que contribuyan al capital cultural.

### **3.1.2. Expectativas sobre inserción laboral y desarrollo profesional.**

Las siguientes expresiones incorporan otras dimensiones de análisis:

“Fue, justamente, notar que me faltaba más allá de que la materia me gustaba. De que la conocía a la disciplina, más allá de eso yo sentí que me faltaba la parte pedagogía, docente. Una cosa es saber y otra cosa es saber enseñar.” (Ent. 1)

“Obtener un título de posgrado y obtener herramientas que me permitieran a mi tener una mejor llegada, una mejor comunicación con mis estudiantes.” (Ent 3)

“Me parecía muy importante, yo me estaba dedicándome a la docencia, especializarme en eso y poder darle lo mejor a mis alumnos. Y la verdad que me ayudó mucho para mejorar mi práctica docente.” (Ent. 6)

Los fragmentos dejan evidencia de la construcción de expectativas que aluden a diversos aspectos. La primera se refiere a identificar una ausencia en su formación pedagogía, que se relaciona a su vez con el ejercicio de la docencia. En este sentido es importante recordar que un gran porcentaje de los y las profesionales que eligen la especialización son de carreras de ciencias exactas, donde se presenta una búsqueda de compensar la formación pedagógica.

El segundo aspecto al que se refieren alude a la búsqueda de herramientas que faciliten la comunicación de las temáticas correspondientes a la disciplina, y de este modo tenga la finalidad de mejorar la comprensión por parte de sus estudiantes.

Lo que se relación con la trayectoria en el desempeño docente, teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados se iniciaron como adscriptos alumnos y ayudantes de primera. Dando mayor énfasis en sus expectativas en torno a la importancia de mejorar la práctica docente.

En síntesis, se advierte que las expectativas en torno al cursado de un posgrado no sólo remiten a interés o deseos individuales, sino que están fuertemente asociados a factores externos relacionados con la inserción laboral y el ejercicio de la profesión. En este grupo de expectativas se advierte que la formación brinda un bagaje de conocimientos que permiten complejizar la práctica que realizan hasta el momento.

A diferencias de las expectativas construidas en el grado, Sibrian (2017) identifica que en esas instancias el estudiante no conoce los estudios universitarios, por lo tanto, no sabe lo que quiere y qué esperar de ellos. De manera que, el estudiante prefiere o desea, lo que se denomina como expectativas ideales.

En la instancia del posgrado, se estiman otras expectativas relacionadas con el campo laboral. En el que se distinguen aspectos a tener en cuenta, recuperando lo siguiente:

“me dedique hacer la especialización más que nada para tener un título que me posibilite tener una mayor amplitud en la facultad o poder ingresar a la facultad como docente. Pero en ese momento no estaba digamos, dispuesta a trabajar en la docencia.” (Ent. 7)

En principio, es interesante contextualizar la cita, teniendo en cuenta que la entrevistada expresa la dificultad existente ante la inserción laboral una vez finalizada la carrera de grado. Ante ello, se construye el sentido del cursado de una carrera de posgrado como un andamiaje para el acceso y permanencia en el ámbito universitario.

Bajo esta expectativa, emerge la distinción entre el requerimiento de titulaciones de posgrado específicamente relacionadas con la docencia superior y las propuestas sobre temáticas propias de cada disciplina.

Siendo parte de un requerimiento que surge como consecuencia de un repensar el perfil del rol docente para el nivel universitario. Donde se busca garantizar una educación de calidad y la eficiencia propia de la universidad. Ante ello, se pone en tensión la formación que deben tener los docentes que no cuentan con una formación pedagógica.

“Y cómo te digo, ya en los pasillos era "aquel que no tenga una formación no va a poder seguir enseñando". Y como yo no pienso dejar de enseñar hasta que me jubile. Entonces yo dije, tengo que encontrar la forma de seguir.” (Ent. 6)

Es preciso explicitar que, en los marcos normativos vigentes, la ley de Educación Superior N° 24.521, en el artículo 11 inciso C explicita que es un derecho del cuerpo docente “actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica”. Por su parte, en el artículo 12 inciso c), se establece como deber por parte del cuerpo docente a “actualizarse en su formación profesional y cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.”

En este marco, la formación en docencia superior también presenta un valor en las instancias de concursos para el acceso o permanencia en cargos docentes universitarios. Ante ello, se expresa lo siguiente:

“otras de las expectativas era poder tener un título que me permitiera entrar en juego a los concursos docentes que se realizan en la facu.” (Ent. 5)

“sucedió que el titular se jubila y había que concursar para ese cargo. Yo me presente al concurso y lo gane, pero creo que lo gane porque pude preparar bien la clase.” (Ent. 1)

En este sentido, es que se hace considerable el acento puesto en la trayectoria de los y las docentes relacionadas con el desarrollo de experiencias en el ámbito de la docencia e investigación, formación permanente y gestión institucional.

De acuerdo con lo expuesto, se reconoce la importancia de actividades y carreras de posgrado en el interior del ámbito universitario, siendo un aporte para la carrera docentes en la participación de concurso “de antecedentes y oposición”.

La acreditación de estudios de posgrados se ha constituido como un requisito significativo, en el que subyace un interés por el logro de actualización académica con estrategias y recursos pedagógicos viables y eficientes.

Hasta acá el planteo se enmarca en la situación específica de docentes egresados y que ejercen en la Universidad Nacional de Jujuy, quienes encuentran su vínculo directo con el espacio dado la trayectoria académica que van conformando. Sin embargo, existe la situación de aquellos profesionales que provienen de otras instituciones y que eligen la docencia superior para desempeñar sus prácticas docentes más allá del espacio de las carreras e instituciones en las que se insertan. Así se expresa la entrevistada a continuación donde es posible ver la necesidad de obtener un título docente para el ejercicio de la docencia en institución de nivel superior no universitario.

“el principal motivo es que yo estaba trabajando como docente, sin tener título docente, me habilitaba el título de licenciada en trabajo social a ejercer la docencia en mi propia carrera, pero yo sentí la necesidad de tener una formación orientada a lo pedagógico.” (Ent. 8)

En este sentido, se reconocen los requerimientos desde marcos normativos sobre la necesidad de acreditar la práctica docente en ámbitos de la universidad, como también, en el interior de otros niveles.

Desde los dichos compartidos hasta aquí, se visualizan aspectos que guiaron la decisión de iniciar una carrera de posgrado específicamente para la docencia superior. En el que se reconocen dimensiones sobre la motivación personal, la formación pedagógica y para la inserción laboral. Lo que puede ser complementado junto a sus percepciones en torno al impacto que obtuvieron a lo largo del cursado de la carrera.

### **3.2. Las experiencias vividas a lo largo de la cursada.**

A lo largo del presente apartado se dará lugar al desarrollo de las expresiones que fueron compartiendo los y las profesionales en torno a lo vivido durante la cursada de los módulos que proponía la especialización.

Allí, fue posible distinguir diversas manifestaciones que refieren a tiempos y estrategia para alternar trabajos y cursada; las vivencias que emergieron respecto a las modalidades propuestas por cada módulo; y los sentidos construidos sobre la propuesta de trabajo final, en su elaboración y luego de haber finalizado.

Se consideró importante poder remitirnos a las expresiones compartidas dado que conforma una parte valiosa para entender el proceso de formación que conlleva el posgrado, teniendo en cuenta que para algunos era la primera vez, hay responsabilidades personales,

familiares y laborales que se atraviesan, lo que puede ser reconocidos como obstaculizados o facilitadores.

### **3.2.1. Disposición de los tiempos de cursada.**

Se torna relevante poder introducirnos en los sentidos construidos por parte del grupo de egresados durante la experiencia de cursado de la especialización. Dado que es importante conocer cómo se conjugan, durante la cursada, las responsabilidades laborales, personales y de formación junto con el compromiso y exigencia que requiere una formación de posgrado. Así como también, los facilitadores u obstaculizadores que fueron emergiendo dada la propuesta curricular y los trabajos finales. Reconociendo la accesibilidad en el acceso a la misma dado que se trata de una oferta académica propuesta en el ámbito provincial.

Tal como se introdujo en el inicio del capítulo, desde el informe de CONEAU (2004), cada módulo se estructuraba como cursos teórico-prácticos, talleres y seminarios opcionales. Luego, en el informe de CONEAU (2013) se detalla la estructuración de un plan de estudio en 18 módulos distribuidos en cuatro ejes: Socio-Política de la Educación Superior, La mediación pedagógica, Docencia e indagación sobre la práctica y La práctica docente. “La estructura de módulos de corta duración combinada con el sistema de créditos y correlatividades muy abiertas (tanto dentro de cada eje como entre ejes), suma flexibilidad a la propuesta curricular.” (p. 7)

En este sentido, resulta relevante resaltar la organización del contenido partiendo de una perspectiva global que aborda las dimensiones histórica, antropológica y sociológica. Para luego insertarse, específicamente en el contenido pedagógico orientado al nivel superior y su vínculo con las prácticas de investigación. Por último, incorporar la perspectiva reflexiva en torno a la propia práctica docente reconociendo la modalidad semipresencial y a distancia.

La estructura del diseño coincide con los propósitos desde los que fue aprobada la carrera de posgrado. Para ello, se recupera desde el informe de CONEAU (2004) lo establecido desde la especialización en docencia superior:

“el propósito de generar espacios de formación permanente que permitan a los docentes investigadores capacitarse para el desempeño en los distintos roles del quehacer universitario. Con estos fines se desarrollaron políticas de estímulo a la creación de carreras de posgrado y se otorgaron licencias con goce de sueldo a docentes que cursan posgrados en otras universidades del país o del extranjero.” (p. 1-2)

En este sentido, es relevante poder recuperar las palabras de los y las protagonistas sobre el sentido de la modalidad de cursada a través de las siguientes afirmaciones:

“Era intensivo. Bueno, si bien son 2 días. Era jueves, viernes y a veces era sábado a la mañana. 2 días. Jueves a la tarde, viernes todo el día y el sábado a la mañana. Era intensivo en el sentido de que era mucha lectura, mucha lectura, mucha discusión. Teníamos que leer 2 o 3 hojas y de esas 2 o 3 hojas hacer una síntesis de 10 renglones. Sacar la idea fuerza me acuerdo.” (Ent. 7)

Desde lo citado, se hace explícito que la modalidad se organizaba mayormente en el dictado de un módulo por mes, a lo largo de dos o tres días de encuentros intensivos que iniciaban desde la mañana hasta la tarde-noche. Ante ello, se hace alusión a la exigencia de contenido y lectura que implicaba esta modalidad por lo que se iba tornando un desafío para los y las cursantes.

A partir de allí, es que se hace visible la exigencia que implica el cursado de una carrera de posgrado, lo que lleva a ser calificado como “intenso” y específicamente teniendo en cuenta dos dimensiones. Por un lado, en relación a la distribución de los horarios en los que se opta por encuentros mensuales que se desarrollan en tres jornadas. Por otro lado, los encuentros se establecen bajo tres tipos de propuestas o dispositivos: cursos teórico-prácticos, talleres y seminarios opcionales, lo que implica una determinada dinámica a tener en cuenta para la planificación de las mismas, así como también, la selección de bibliografía.

En paralelo, es importante la valoración que registran sobre la modalidad organizada por módulos dictados una vez al mes, lo que permite la organización previa de las actividades que se mantienen por fuera de la formación. Al respecto se cita las siguientes expresiones:

“me gusto que sea por módulos y poder ir haciendo en la medida que yo podía ir haciéndolo. Como te decía, no fue una época fácil en mi vida, demasiados problemas a parte y bueno. El hecho que sea por módulos me ayudó mucho.” (Ent. 6)

A su vez, esas valoraciones se orientan a las facilidades que crean ante el surgimiento de desafíos que, más allá de las exigencias que implica el cursado, fueron posible de solventar. Ante ello, es que es posible reconocer dimensiones personales, laborales y de formación que se conjugan durante el cursado y se torna enriquecedor conocer esas estrategias.

Bajo estas dimensiones, es relevante destacar quienes cursan cuentan con trabajos, son responsables de familia o realizan otras formaciones profesionales.

En efecto, una de las entrevistada refiere a lo dicho hasta acá:

“el cursado era bastante... [...] Mis hijos iban a la vuelta al colegio, entonces yo salía corriendo, los buscaba, los dejaba en un taxi y los mandaba a la casa. Volvía y en esa... todas esas cuestiones que las mamás hacemos para un poco terminar las cosas que emprendemos, que es muy complicado, pero se puede.” (Ent. 2)

Contextualmente, la entrevistada refiere que uno de los aspectos que la llevo a la elección de la carrera fue tener en cuenta la cercanía con las instituciones educativas de sus hijos con el objetivo de poder llevar a cabo ambas acciones. Teniendo en cuenta la intensidad que conlleva el cursado de una carrera de posgrado y como desde los roles de género se da por sentado diferentes estrategias para poder lograr la permanencia y egreso de la misma.

En paralelo, surgen otras dimensiones que se atraviesan al cursado. Relacionado con la actividad laboral, en la que es posible distinguir entre los cargos docentes que se desempeñan en la universidad, cargos docentes en otras instituciones educativas externas y el ámbito laboral remitida a la profesión de grado.

Desde la experiencia de una entrevistada que es docente en una de las unidades académicas de la UNJu, se recuperó lo siguiente:

“como es una carrera digamos... sostenida creo por las 4 unidades académicas, nunca hemos tenido problema en cuanto a los horarios. O sea, vos haciendo una nota diciendo que ibas al curso tal de la especialidad en docencia superior, ya estabas perfectamente justificada tu inasistencia, se charlaba con el docente de la cátedra.” (Ent. 3)

Allí, se explicita los medios propuestos por la universidad que generan ventajas para el su cuerpo docente dado que se generan con el propósito de fomentar la formación continua de los y las docentes de la universidad. Entre los que se resalta, las licencias de formación y becas.

En paralelo, es posible obtener el reconocimiento desde las voces de otro entrevistado:

“Ahora creo que mi facultad ahora la tiene más plasmada por el tema de la acreditación de la carrera de contador, que nos ha requerido que estemos más formado a nivel de posgrado y también más formados a nivel pedagógico. Y ahí las autoridades yo creo que desde unos años para atrás tomaron esa política de promover los posgrados, informarlos, saber que podemos tener la beca en caso que lo necesitemos.” (Ent. 4)

Desde las expresiones se enfatiza en un requerimiento institucional relacionado con los dispositivos de evaluación por parte de CONEAU para acreditar y actualizar las carreras de grado y posgrado. Entre los requisitos, la profesionalización académica de los y las docentes que conforman las cátedras, es priorizada en post de mayor eficiencia académica.

Hasta acá fue posible explicar en las experiencias de profesionales que se desempeñan como docentes en las unidades académicas de la Universidad Nacional de Jujuy. Sin embargo, también es posible distinguir las experiencias por parte de profesionales que se desempeñan como docentes en otras instituciones externas a la UNJu. Lo que resulta

relevante destacar teniendo en cuenta que estos últimos no cuentan con las ventajas que propone la institución para su cuerpo docente.

En ese sentido, se expresa lo siguiente:

“Yo trabajé con mi profesión en el ministerio de salud, trabajé con la obra social en el hospital psiquiátrico de Jujuy. Y en el caso de la docencia estaba en el nivel privado. Entonces las licencias nunca eran... para capacitación personal, nunca eran equivalente... me cubrían la semana entera. [...] Entonces era intensivo, en dos días lograban el dictado. Entonces yo tenía 1 solo día de licencia y era absolutamente más accesible. La cursada de la especialización.” (Ent. 8)

Aquí claramente se expone la experiencia como cursante externa a la universidad, por lo que se expresan las dificultades ante el requerimiento de justificar las inasistencias al ámbito laboral los días de cursado intensivo. En ese sentido, lo que se resalta son los desafíos ante la obtención de licencias justificadas para capacitación siendo externa a la universidad, consecuentemente, se configuran estrategias para poder equilibrar los días de cursado con lo laboral.

En ese sentido, resulta destacable el distinguido sentido que se construye en torno al recorrido durante el cursado del posgrado teniendo en cuenta la pertenencia institucional. Si bien, se hace mención sobre cuestiones personales, familiares y profesionales, se manifiesta mayoritariamente sobre cuestiones de financiamiento y permisos para la formación.

### **3.2.2. Sobre el financiamiento de la carrera de posgrado.**

Un aspecto no consignado en la formulación del proyecto refiere a los costos asociados al cursado del posgrado. Al respecto los entrevistados afirmaban:

“en un principio la universidad costaba la mitad de la matrícula, ponete que te costaba \$1200, vos tenías que pagar \$600. Y todos los docentes, de todas las unidades académicas éramos... accedíamos a la beca.” (Ent. 3)

“No, no. No tuve ninguna beca. Una porque no averigüé y no se a quien le daban la nota. Nunca me ofrecieron, no averigüé como era ni nada. A parte, yo siempre digo a todos. La facultad de humanidades, creo que la universidad nacional de Jujuy dicta carreras de posgrado que son bastante accesibles.” (Ent. 9)

“La parte económica es un tema, también, a atender ¿no? Se necesita solventarlos, por ejemplo, yo que soy ajena a la universidad tengo que pagar el 100%. La gente, docente de la universidad tiene un plus ahí. No sé si es el 50% o en algunos casos no pagan nada, solo tienen que cursar y capacitarse y formarse.” (Ent. 8)

Se plantean claramente tres situaciones muy distintas que es posible distribuirlas desde la pertenecía disciplinar y la obtención de información. En relación a la primera, es posible identificar que, desde la carrera, con la intención de generar estímulo para los docentes pertenecientes a las unidades académicas de la UNJu, se generan beneficios aplicados directamente en lo económico. Lo que no sucede con los profesionales que son egresados y trabajan fuera de la institución, dado que ellos deben pagar el 100% de la matrícula y módulos a cursar.

Es importante explicitar que en las normativas se establece que el reglamento de Posgrado de la Universidad Nacional de Jujuy se establece en el Art. 3° expone que:

“Los Estudios de Posgrado [...] Los Decanos a propuesta del Comité Académico de cada carrera, podrán otorgar becas para formación de recursos humanos.” (p.2)

Por otro lado, se destaca lo relacionado con la obtención de información sobre las oportunidades que se proponen a solventar la parte económica del cursado, lo que es justificado desde una posición personal que “no llego a averiguar al respecto”, así como también, “no hubo un asesoramiento”. Sin embargo, se resalta la accesibilidad en términos de costo que se propone para el cursado de las diversas ofertas académicas de posgrado que se brindan desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

De hecho, las limitaciones trabajadas en el apartado anterior junto a las cuestiones económicas, van conformando factores que vuelven desafiante el cursado de la carrera y lo que puede verse reflejado en la decisión de ir alargando el tiempo destinado al mismo. Al respecto se alude lo siguiente:

“A veces, los costos son los que nos detienen. Y uno va dejando de lado, de cursar algún seminario es porque ese mes no tuvo el dinero. Es lo que me paso con la maestría, con la especialización también. Había meses que no podía conseguir el dinero y bueno tenía que dejar de lado y esperar a que se vuelva a cursar ¿Cuándo se cursaba? No el año siguiente, si no el siguiente. Año por medio. Entonces eso alargaba muchísimo más el periodo.” (Ent. 8)

Claramente la cuestión económica es reconocida como un factor determinante al momento de iniciar o continuar estudios de posgrados lo que se potencia al ser recién egresado, por ejemplo. Tal como lo subrayan a continuación:

“En la medida que te vas ubicando ya podés ir pagándote esos posgrados. Bueno, eso es lo que me paso a mí. No es que yo salí de la facultad e ingresé al posgrado. No. Tuve como 5 años trabajando, viendo, ubicándome para poder tener un sueldo de alguna manera fijo y poder decir "ahora si me puedo pagar mi posgrado". O cuento para pagar. Es así y nos pasa a todos.” (Ent. 9)

Lo que es interesante de resaltar teniendo en cuenta que, ante la selección de una carrera de posgrado, surge la expectativa relacionada con lo laboral donde la perspectiva del recién egresado se focaliza en continuar con la profesionalización académica. Lo que se torna desafiante dadas las condiciones económicas.

En paralelo, también se hace mención a lo económico como una dimensión que transversaliza todo el cursado de la carrera y a todo el cuerpo de cursantes es:

“La dificultad sería la económica si es que yo hablo de dificultades. Es lo más duro. La tesis también tuvo su trabajito económico importante porque todo costaba. Había que imprimirlo al trabajo final, había que pagar la encuadernación, el trabajo de edición. O sea, la parte económica sería la dificultad. Lo demás es parte del proceso.” (Ent. 8)

Tal como se desarrolló anteriormente, el cursado de una carrera de posgrado requiere de ingresos económicos tanto para la matrícula y módulos, así como también, para todo lo que implica el cursado: comida, viajes, bibliografía, documentos impresos, trabajos finales, entre otros. Lo que resulta relevante teniendo en cuenta que en la carrera de especialización se iniciaban recién egresados, así como también, profesionales externos a la UNJu.

En este marco, los sentidos que fueron subyaciendo en estos desafíos de cursada (económicos, responsabilidades laborales, familiares, entre otros), se vieron atravesados en la construcción de vínculos con el grupo de cursantes. Lo que fue resaltado como un facilitador en el logro de cumplimentar con los requerimientos del cursado:

“más allá de las posturas o posición siempre ha habido mucho compañerismo, de alentarnos a nosotros para terminar. No es fácil, a veces, cuando uno ya es grande y está con una carrera, sea un posgrado, sea flexible, en horarios más acotados, y bueno, uno tiene miles de obligaciones que atender, familia y además de lo laboral. Entonces, yo creo, que la cursada ha sido muy prometedora, muy enriquecedora.” (Ent. 4)

A lo largo del cursado de la especialización, hay un reconocimiento de los desafíos con los que se ven atravesados por lo que se abocan a la búsqueda de estrategias que permitan permanecer y egresar.

En efecto, a lo largo del apartado es posible dar cuenta de la importante influencia que mantiene lo económico y la estabilidad laboral durante el trayecto de formación y la obtención de un título de posgrado. Si bien, son ofertas que forman parte de una institución de gestión estatal, las carreras de posgrado dependen de un financiamiento de los y las profesionales que eligen continuar con sus estudios de nivel cuaternario.

### **3.2.3. Los desafíos en el proceso de trabajo final.**

En paralelo, lo dicho hasta acá lleva a analizar lo relacionado con la propuesta de trabajo final. Para ello, es posible recuperar lo que se expone desde el reglamento de Posgrados en la Universidad Nacional de Jujuy en el Art. 49 “Las Carreras de Especialización culminan con la presentación de un Trabajo Final individual de carácter integrador que puede ser acompañado o no por la defensa oral del mismo.” (p.12)

Desde la estructura curricular de la carrera, se establece un Trabajo Final considerada como una Memoria Docente (200 hs. tutoriales – 20 créditos), para lo que cuentan con un espacio de taller que se dicta al finalizar el cursado de los 16 módulos.

Al respecto, se consideró relevante poder recuperar los sentidos que se fueron construyendo en torno a la experiencia transitada en el proceso de elaboración del trabajo final del tipo memoria docente:

“Para mí ha sido una experiencia grata, se tuvo que trabajar mucho, pero fue muy llevadera. Salió bien. Iba fluido, iba rápido. Fue lindo.” (Ent. 6)

Desde las expresiones es posible reunir un sentido crítico y constructivo que fue dejando la experiencia en la elaboración del trabajo final. Donde se hace explícito la complejidad por la que se atraviesa teniendo en cuenta que desde la carrera se busca la realización de una modalidad que no es muy habitual.

En ese sentido, es que se identificaron alusiones que refieren a las concepciones que fueron surgiendo sobre la realización de una memoria docente:

“Había una profe que cuando le pregunte ¿che, que es memoria docente? Le había dicho hace mucho... y me dijo: "tienes que pensar en todo lo que sus y a dónde quieres llegar y que la especialización sea la bisagra de todo esto". Eso me ayudó a pensar que no solo era la especialización, sino todo lo que yo traía como docente con las herramientas que me había dado la especialización.” (Ent. 10)

Desde las palabras de la entrevistada, se destaca el desconocimiento en torno a la modalidad propuesta como trabajo final. La modalidad es propuesta como una memoria docente con un fuerte sentido de narrativa pedagógica, en la que da cuenta de una articulación de los aportes teóricos obtenidos a lo largo de la cursada, en relación con las prácticas docentes que fueron puestos en acción en los espacios educativos en los que se encuentran trabajando.

En este sentido, algunos entrevistados fueron aludiendo sobre lo que implicaba la realización de este tipo de trabajo:

“No era un trabajo de investigación, era una memoria donde teníamos que rescatar lo que nosotros habíamos trabajado en los diferentes módulos y además había que implementar un proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad.” (Ent. 9)

Desde las palabras de las entrevistadas, se hace explícito que la memoria docente implica la recuperación del contenido obtenido a lo largo de la cursada de los módulos junto a las experiencias obtenidas como trabajo de campo. Las cuales comúnmente se ponen en ejecución en las cátedras de donde son parte cada uno de los y las cursantes. Sumado a ello, se incorpora una práctica reflexiva que apunta a cuestionar lo desempeñado hasta el momento como docente. En este sentido, se plantea la formulación de una propuesta de intervención orientada al proceso enseñanza aprendizaje del espacio educativo en el que se encontraban trabajando. De allí, que se entiende al trabajo como de recopilación de las experiencias atravesadas a lo largo del cursado como resultado de los trabajos finales de cada módulo.

Se identifica que cada cursante fue poniendo en juego estrategias que les permitan el logro de la finalización del mismo. Entre ellas se distingue las siguientes:

“Ahora está la ventaja que uno tiene una notebook para llevar a las clases. Entonces yo lo que hice desde el primer módulo, me abrí un archivito en Word. Porque nos explicaban "ustedes elaboran el trabajo final desde el primer día. Cada trabajito es para el trabajo final". Entonces yo me abrí un archivito que se llamaba trabajo final. Todo lo que iba anotando, de lo que hablaban los profes, los apuntes que tomaba todo metía ahí, todo. Ese archivito transcurrió todos los módulos. En cada módulo yo iba tirando cosas. Era como una olla pirula. La cuestión que cuando había que presentar el trabajo final por supuesto tuve que esforzarme en hacer el diseño. Y luego pase a ordenar todas esas ideas que me habían surgido mientras yo los escuchaba hablar a los profesores sobre de qué va hacer mi trabajo final, sobre mi propuesta que fue para la misma cátedra ¿no?” (Ent. 1)

“Cuando yo empecé a cursarla y tenía una idea de cómo iba a ser. Entonces me sugirieron que vaya armando cada uno de los trabajos de los diferentes módulos ajustando a la temática a la cual yo quería dedicar mi memoria.” (Ent. 6)

En los dichos de la entrevistada, se evidencian ciertas sugerencias por parte del cuerpo docente de la carrera, haciendo énfasis en que el inicio del trabajo final se da desde el contenido del primer módulo. Donde se invita a ir delimitando una temática a trabajar, a partir de la cual se ira relacionando cada aporte teórico que se aborde durante los ejes que brinda la especialización.

Es importante resaltar que en estos casos puede subyacer una temática general para el trabajo final, lo que sin dificultad se va definiendo. Sin embargo, también pueden surgir

experiencias en los que se visualiza mayor dificultad en la delimitación de una temática a trabajar o para donde orientar la perspectiva de trabajo que se va consolidando a lo largo de la cursada.

“Porque uno nunca termina de tomar idea sobre cómo preparar ese trabajo final ¿por dónde dirigirse? ¿cómo hacerlo? ¿Qué forma darle? Pero después cuando uno se convence de lo que está presentando, ya sabe.” (Ent. 8)

En paralelo con las cuestiones económicas y la estabilidad laboral, se evidencia a la elaboración del trabajo final como un fuerte desafío dentro de la carrera de posgrado. Donde se identifican los cuestionamientos que surgen en su elaboración y mayoritariamente manifestados por quienes se encuentran realizando por primera vez una carrera de posgrado. Así como también, los facilitadores y obstaculizadores que se van identificando a lo largo del proceso.

Entre los que se puede diferenciar dimensiones económicas, emocionales y relacionadas directamente con la escritura académica. Iniciando con esta última, se señala lo siguiente:

[...] o sea la memoria docente y su estructura, creo que eso sería lo más complicado en mi caso. (Ent. 5)

“lo que más me ha costado es plasmarlo en una tesina, modalidad de tesina creo que sería la definición técnica, si no estoy equivocado. Entiendo todos los requisitos de la misma, o sea, como citar, como poner en la biografía, bueno... las formalidades. Me costó también un poquito, pero bueno, eso también fue parte de la formación del posgrado. No lo tenía en la carrera de grado, entonces al hacerlo lo vi en concreto y lo termine aprendiendo a tal punto que gracias a eso hoy puedo hacer ponencias.” (Ent. 4)

Se parte del reconocimiento de la dificultad relacionado con la lectura y escritura sobre la temática elegida para el trabajo final, lo que se complejiza ante la poca claridad en la elaboración de la estructura de una memoria docente. Lo que puede evidenciar un abordaje reducido en torno a su realización, así como también el objetivo que se busca con el tipo de texto académico.

Junto a la segunda cita, se hace visible la confusión sobre como reconocer a la memoria docente, se afirma sobre el desconocimiento de los aspectos propios de la escritura académica relacionados con las normas que le dan formalidad académica al trabajo. Sin embargo, se considera que fue un desafío propio del nivel de posgrado que permitió obtener conocimiento para iniciarse en el campo de la divulgación científica.

Hasta aquí, se refieren a cuestiones de concepciones y estructura del trabajo, pero

se suman dificultades con respecto al procesamiento, análisis e interpretación de datos. Ante ello, se hace la siguiente alusión:

“el tema yo ya lo tenía definido desde el principio. A mí me costó concatenar la teoría con la práctica” (Ent. 4)

La expresión hace visible las dificultades que se enfrentaron con cuestiones propias del análisis de aquellos datos que se obtuvieron a lo largo de la cursada y que fueron extraídos desde el campo. El mismo estuvo delimitado en los espacios áulicos donde los y las cursantes desempeñan sus prácticas docentes habituales. Ante ello, es que se hace explícito el trabajo complejo que conlleva la puesta en práctica de una triangulación de los datos teóricos y empíricos.

Junto a las cuestiones relacionadas con el proceso de construcción de un trabajo final de posgrado, se suma el tránsito por diversas emociones muy propias de las instancias de finalización. Al respecto se mencionaba:

“la verdad que el trabajo final... si tiene como todo trabajo final, tesis o tesina, tienen su cuota de estrés” (Ent. 3)

Se hace alusión al estrés que conlleva la etapa de finalización de una carrera de posgrado teniendo en cuenta estos desafíos que se van desencadenando y lo que debe ser pensado en conjunto con las responsabilidades personales, laborales y familiares con las que cuentan en ese momento.

En paralelo, es importante resaltar que para muchos de los y las cursantes en ese momento se trata de una primera experiencia en carreras de posgrado por lo que se encontraban transitando primeras experiencias en la realización de trabajos finales de ese nivel. Lo que implica el atravesar todo un proceso novedoso con errores y aciertos que son una fuerte influencia. Al respecto una entrevistada expresa:

“por ser la primera carrera de posgrado que yo hice, para mí fue todo nuevo y hacer el trabajo final fue un desafío.” (Ent. 9)

Ante ello, es que fue fundamental contar con un espacio que pueda brindar el acompañamiento necesario en el desarrollo de los trabajos finales en simultáneo.

En efecto, en el año 2011, luego de las recomendaciones brindadas por CONEAU a través de la resolución 261/13, se establece lo siguiente: “Se implementó un sistema de tutorías, que se ha implementado en los últimos 2 años. Estas han favorecido la elaboración de los Trabajos Finales de Memoria Docente (requeridos como evaluación final del posgrado). Mediante las tutorías se ha orientado a los alumnos para que cursen seminarios opcionales

acordes con los objetivos de la carrera, que complementen su formación y faciliten la conclusión de sus estudios.” (p.4)

Sin embargo, desde la misma resolución se considera que las tutorías individuales y grupales que se han creado se encuentran más ligadas al avance en el trabajo final de las memorias docentes, que a la coordinación de instancias de articulación de los contenidos.

Lo que desde las palabras de los y las cursantes no hay una evidencia concreta de su asesoramiento, dado que hay diversas experiencias, positivas y negativas:

“Además, no tuve el acompañamiento de mi tutor. No lo tuve. Uno elige un tutor y es como de nombre en realidad. No estuvo conmigo para ver. Yo hice lo que tenía que ser y salió. Pero bueno me fue bien igual.” (Ent. 2)

“No obstante, tuvimos tutorías siempre... bueno mi tutor era XXX, pero bueno mi director ya te digo es el Prof. XXXX es el director de mi trabajo y él ha colaborado siempre conmigo.” (Ent. 3)

Se expresan una experiencia negativa en torno al acompañamiento tutorial, dado que no hubo un contacto continuo, sin embargo, no influyó en la realización del trabajo final. Por otro lado, se encuentra una experiencia positiva que se acompañó de los roles del director de trabajo lo que también permitió tener otra perspectiva en su elaboración.

Desde la experiencia de elaboración de la memoria docente, es posible identificar algunas cuestiones a analizar dado que visualizan diversos desafíos y dificultades en torno a: articular teoría y práctica; formalidades – normas Apa; estructura de diseño; alfabetización académica. Por otro lado, se reconocen lo que generó el tránsito por la elaboración de la memoria referido a aspectos subjetivos como el estrés, ansiedades en relación a los tiempos, rigurosidad y la permanente presencia del rol de la directora de carrera. En paralelo, algunos asumen la existencia de acompañamiento de directores/as elegidos para su trabajo final, sin embargo, son muy pocos.

### **3.3. El impacto de la obtención de una titulación de posgrado.**

#### ***3.3.1. Aportes de la carrera de posgrado a las prácticas profesionales universitarias.***

Hasta aquí se logró describir las expectativas que egresados/as fueron construyendo en el periodo de elección e inicio de la especialización en docencia superior. Ante ello, también fue posible distinguir apreciaciones sobre lo que provocó en sus carreras profesionales la finalización de esta carrera de posgrado.

Un primer aspecto se vincula con el abordaje de contenidos que generaron una amplitud en la mirada de los y las profesionales en torno a las diversas problemáticas del

campo educativo. Específicamente la práctica educativa que no solo se limita a transmitir contenido, sino que, genera la importancia de reconocer a un estudiante atravesado por los diversos aspectos que conforman la complejidad social.

En efecto, la siguiente expresión puede profundizar un poco más sobre la idea expuesta hasta aquí:

“Me abrió mucho la cabeza para entender a muchos. En base a que puedo percibir lo que le pasa al otro me parece que ahí es donde puedo cambiar esa realidad que a veces el docente que no tiene docencia no la cambia porque no ve más allá. Ve solo que tiene que enseñar, pero no ve que el resto tiene que aprender. Entonces ahí me queda claro no es una relación causa y efecto el tema del aprendizaje, no es una relación causa y efecto.” (Ent. 2)

Es preciso destacar, en principio, la distinción que hace la entrevistada entre la visión de un docente con “docencia”, haciendo referencia a la titulación pedagógica, y un docente sin titulación. Precisando que el primero obtiene desde lo pedagógico una mirada más amplia y crítica sobre todo lo que acontece en la educación. Construyendo una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, lejos de una relación causa- efecto sino orientándose a una perspectiva procesual y formativa. Esta visión se preocupa por el proceso más que los resultados, por lo tanto, reconoce aquellos factores que influyen en las trayectorias estudiantiles.

En ese sentido, por parte de los y las egresadas se hace alusión a que la formación “los humanizó” o les “abrió la cabeza”. Tales afirmaciones, dejan entrever el valioso aporte por parte de la carrera en relación a la obtención de la capacidad crítica que permite reconocer y analizar otras realidades que se insertan en la educación. Sumado a ello, se reconoce el aporte de una mirada situada desde el reconocimiento de la realidad jujeña desde la cual abordar lo educativo en el nivel superior, así como también, la relevancia en la necesidad de una formación permanente para poder encontrar actualizaciones en torno a la disciplina y los cambios temporales.

En paralelo, se resalta la importancia de la formación como aporte a las prácticas profesionales sobre todo una vez obtenida la titulación. Al respecto se explicita lo siguiente:

“la especialización a mí me permite decir "quiero ser rectora de ese instituto", quizás si solo fuera licenciada en fonoaudiología no me atrevería, pero hoy más allá de mi edad y de muchas cosas, puedo firmar y hacer cosas como rectora porque tengo una carrera universitaria y una especialización para la docencia superior. Entonces creo... no sé si otro lo vera... a mí me abrió el campo, me sirvió, pero también tiene que ver con todo mi conocimiento, de cómo pensamos y también como lo ensambla con la realidad. Así que yo por eso estoy muy agradecida a esa formación.” (Ent. 10)

Desde lo expuesto, es posible destacar dos aspectos que relaciona la entrevistada. Por un lado, pensar el impacto de la formación en conjunto con la experiencia desde el desempeño de la práctica docente para la construcción de un posicionamiento profesional liderando y descubriendo capacidades en la apertura espacios relacionados con la gestión educativa. Por otro lado, se hace hincapié en la eficiencia de los conocimientos desde el nivel universitario y la importancia de una perspectiva situada que vislumbre las necesidades educativas recuperando aspectos históricos, culturales y sociales del ámbito local.

Mucho de los aspectos señalados se encuentra explicitados desde los objetivos que se propone la carrera en el plan de estudio “Promover una formación sistemática global, que dé cuenta de la complejidad del objeto y de las instrumentaciones imprescindibles, para una creciente profesionalización de la docencia en educación superior.” (UNJu, 2000; p. 3)

En efecto, la propuesta contempla la importancia de un abordaje integral del contenido que transita por áreas de conocimiento relacionadas con lo histórico, social y político de la educación superior universitaria. Ante ello, se alude lo siguiente:

“Esa fue la idea principal, pero con el tiempo también fui descubriendo, porque yo trabaja en el profesorado, trabaja en la universidad y fui viendo que era más allá que un área pedagógica específicamente como para dictar clases ¿no? Era mucho más que eso por lo menos, en lo particular, era poder ver la importancia y lo relevante que es la formación universitaria, pongámosle superior, porque también la superior no universitaria es muy importante.” (Ent. 10)

Desde los dichos de la entrevistada subyace una transición de las expectativas planteadas desde el inicio de la carrera al impacto obtenido posteriormente. Siendo evidente que, si bien el campo pedagógico se considera predominante entre los requerimientos de la formación, se brinda un abordaje integral que se orienta a la redefinición del rol docente en el nivel universitario.

### **3.3.2. Aportes al perfil docente.**

Siguiendo en la línea del impacto que género en sus trayectos la formación en docencia superior, es que fue posible evidenciar manifestaciones que hacen referencia a la construcción y deconstrucción en su desempeño docente.

En efecto, se identifican cuestiones relacionadas con la puesta en práctica de una mirada crítica/reflexiva, aportes relacionados a la oralidad y escritura académica, investigación y trabajos grupales.

En primera instancia, señalar el aporte en relación a la obtención de conocimientos que permitieron ampliar una perspectiva en torno a la concepción de educación, sujeto de la

educación y el rol docente en el nivel universitario. A continuación, se retoman los siguientes fragmentos:

“yo comencé a ver a analizar otras realidades que antes no las veía. Por ejemplo, cosas que tenemos que partir desde... a ver cómo era nuestra comisión, desde hacer un diagnóstico, cómo llegan nuestros alumnos al curso, qué les pasa, qué materias les falta, qué contenidos no entienden, de materias previas, por ejemplo.” (Ent. 3)

“Bueno, me interesaba también eso, prepararme mejor, porque por ahí uno puede conocer la técnica, pero tiene que saber las formas, los contextos complejos en los que estamos en la clase.” (Ent. 4)

De acuerdo con lo expuesto, es que se destaca el aporte de la formación en relación al reconocimiento de la diversidad y complejidad en el interior de las aulas universitarias. Lo que genera en los y las profesionales una mirada más crítica sobre el grupo clase de manera que emerge la necesidad de herramientas que permitan contextualizar la realidad educativa de cada uno para la planificación de sus clases. Un rasgo común es que se pone el acento en realizar un análisis del grupo clase teniendo en cuenta la diversidad de características y puntos de partidas del estudiantado.

De hecho, los fragmentos de las entrevistas dejan entrever una visión compleja sobre el ámbito educativo, señalando múltiples dimensiones: aspectos sociales, económicos, culturales, género y etnia. Lo que se manifiesta en las experiencias transitadas durante el posgrado.

Es interesante el siguiente aporte:

“El posgrado me ayudo a ver más allá de eso y las relaciones que tenía con los pasantes en ese momento se enriquecía gracias a todas estas percepciones que yo fui tejiendo, digamos, con el posgrado. De decir "Ay este chico viene de acá, viene de allá. Es mejor en esto. Cuál es su debilidad" Entender otras cosas que no las hubiera visto si no fuera por el posgrado.” (Ent. 2)

Se hace evidente que la práctica reflexiva por parte de los y las profesionales se orienta a la desnaturalización de aspectos cotidianos que se generan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Donde sus prácticas de enseñanzas previas son puestas en cuestión ante el abordaje de los diversos aspectos que atraviesan al estudiante. A su vez, reconociendo situaciones de enseñanza como prácticas profesionalizantes o pasantías donde también se reconocen como espacios educativos que a partir de la construcción de vínculos con estudiantes pasantes que buscan incorporarse al ámbito laboral aprendiendo

las actividades iniciales de la profesión, se implica un abordaje pedagógico y en conjunto un reconocimiento de la realidad situada del mismo.

### **3.3.3. Aportes a la cultura académica.**

Siguiendo la línea del impacto que generó la formación, se hicieron visibles en los discursos aspectos relacionados con el desarrollo profesional, donde se hacen evidente la potenciación de prácticas de comunicación desde el rol docente, lo que puede ser considerado parte de una cultura académica.

“mientras yo la cursaba, iba cambiando sin darme cuenta la forma de expresarme, la forma de llegar a los alumnos, la forma de hacer algún tipo de planteamiento escrito o algún trabajo que tenga que ver con la parte para dar un trabajo práctico o alguna devolución, algo. Me di cuenta que influyó mucho, hasta en la redacción de las oraciones.” (Ent. 7)

Desde lo dicho, podrían entenderse los desafíos de comunicación al querer compartir un conocimiento teniendo en cuenta la pertenencia disciplinar. Lo que forma parte de las prácticas de comunicación docente que requiere de una profundización ante el abordaje de terminología ajena a la práctica habitual. Es a partir de la lectura y elaboración de material pedagógico relacionados con la elaboración de trabajos propios de la rama donde se demuestra la dificultad pero que con el paso del tiempo se logra ver el progreso.

Por su parte, se hizo explícito el desafío con el que se encuentran los profesionales, específicamente del área de las ciencias exactas, ante la lectura de bibliografía extensa y específica del área pedagógica.

### **3.3.4. Limitaciones disciplinares.**

En paralelo con lo expuesto hasta aquí, se hace considerable, desde los discursos compartidos por los y las profesionales, lo relacionado con las limitaciones con las que se encontraron durante el cursado, dada la pertinencia disciplinar de la que provienen. Lo que fue más evidente en quienes vienen del área de las ciencias aplicadas.

En este sentido, es que es posible reconocer las diferencias encontradas en las formaciones disciplinares con otros compañeros/as, las cuales se evidencian en el cursado. Al respecto mencionaban:

“el esquema que nosotros tenemos, que somos más rígidas, más cuadradas, más estructuradas nos ha permitido tener otra apertura, otra visión de lo que es el alumnado de las dificultades, de las posibilidades que hayan tenido.” (Ent. 3)

“eso hace que uno leía un libro y yo lo tenía que leer muchas veces para darle el sentido que tenía que tener, pero como te digo, el sentido que yo le daba era demasiado escueto, era muy simple. No profundizaban.” (Ent. 2)

Los dichos son recuperados desde profesionales proveniente específicamente de las áreas de ingeniería y ciencias económicas. Donde se hace evidente la percepción construida en torno a las limitaciones que identifican en su formación de grado, siendo desafiante la inmersión en aspectos sociales y humanos lo que impacta en las prácticas de enseñanza, así como también, en lo que respecta a la alfabetización académica.

La lectura y el uso de terminologías propias del área de las ciencias sociales son reconocidas como un desafío constante a lo largo del cursado de la formación, siendo aún mayor al momento de elaborar el trabajo final. Teniendo en cuenta que en esta instancia se busca la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica que dé cuenta de una reflexión de las prácticas de enseñanza y los aportes teóricos obtenidos a lo largo de la formación.

Entonces, la propuesta al abarcar a diversas áreas disciplinar encuentra un punto enriquecedor hacia la construcción de una perspectiva integral en torno al ámbito educativo. Lo que puede verse relacionado con la percepción disciplinar que construyen a lo largo de la carrera de grado.

Al respecto, es interesante lo recuperado del discurso de uno de los entrevistados que forma parte del área de las ciencias económicas:

“Bueno, mira yo recuerdo que cuando aborde el trabajo final de memoria de la especialización, toque un tema que me gustaba mucho de presupuesto público [...] siempre la forma de abordar tradicionalmente el sentido de este tema es por una cuestión conceptual, aislada, sin integrar todas las partes. Entonces por ahí el estudiante... la complejidad que tiene es de suma importancia. [...] Porque, claro, mi época de estudiante de grado, yo... si bien el tema me empezó a interesas yo no lo vi así, digamos, en un enfoque integrador, si no que vi de a partes. Gracias a mi experiencia profesional logre ver... pero a raíz de años, de trabajar en asesoría de presupuesto. Yo quería trasladárselo a los chicos con esa visión que ellos por ahí van a tener que actuar en esa situación muy marcada por los escasos.” (Ent. 4)

En sus expresiones se hace alusión a una comparación entre su experiencia como estudiante de grado y el abordaje posterior que realiza a partir de la obtención de los contenidos proporcionados por la formación de posgrado. Destacando en su trayecto de grado el desarrollo de un contenido aislado del contexto, lo que luego es confrontado una vez que el egresado se enfrenta al campo laboral. Ante ello, es que hoy desde el rol docente reconoce esos aspectos y trata de orientar sus prácticas desde un enfoque integrador

recuperando los aspectos que atraviesa a la temática desde el contexto socio-histórico, económico, político y cultural.

Claramente el logro de esta perspectiva integrada es consecuente de su experiencia como estudiante, así como también, junto a su experiencia laboral en el que logra una aprehensión de la temática. Lo que hoy es una guía en el desarrollo de su ejercicio docente.

Sumado a ello, resulta destacable el sentido del ejercicio docente que se presenta, dado que remiten a la importancia de poder incorporarse al mundo laboral, tener años de experiencia para luego pensar en incorporarse a la docencia. Se explicita lo siguiente:

“Entonces para mí la docencia fue mucha responsabilidad, mucha. Entonces esa vez, pero hace muchísimo tiempo, me negué. Y siempre me mantuve en esa postura. Cuando me llega esta oportunidad, ya habían pasado muchos años en el ejercicio de la profesión en la actividad pública y privada. Ya algo de seguridad uno había adquirido. Se gana experiencia. Pero al comenzar como ayudante me di cuenta que algo faltaba entonces por eso llego a buscar eso que me faltaba. Que es como transmitir lo que se sabe.” (Ent. 1)

“Bueno, nosotros por ahí, los de ciencias económicas siempre nos gusta hacer experiencia en el campo propio, en relación de dependencia o la consultoría y luego ir volcándola a la docencia.” (Ent. 4)

En la primera cita, se hace evidente sobre la representación que se posee sobre el ejercicio docente reconociendo una fuerte responsabilidad. Lo que implica la generación de una seguridad profesional a través de la experiencia laboral, a partir de allí, es posible pensar en la docencia. En la segunda cita, se refuerza esto último, afirmando que es un camino que se reconoce propio de la disciplina y con ello, quizás, reforzando un perfil del docente universitario conformado desde la trayectoria laboral.

### **3.4. El sentido de las prácticas de investigación en el posgrado.**

La creación de las carreras de posgrado específicamente del ámbito educativo, demuestran una fuerte apuesta en la formación de recursos humanos para la generación de conocimiento que contribuya al cambio educativo con un fuerte compromiso histórico, social y cultural con la realidad educativa.

En el marco de la especialización en docencia superior, se torna interesante conocer el abordaje de las prácticas de investigación a lo largo de la cursada, así como también, describir el sentido construido por el estudiantado desde sus experiencias.

Es así como se logró vislumbrar que de las 10 entrevistas realizadas el 40% hace evidente la ausencia de formación en el área de investigación a lo largo de su carrera de grado. Este porcentaje se conforma mayoritariamente en las áreas de las ciencias exactas.

Al respecto, se recupera la siguiente expresión:

“A mí me costó horrores el tema de investigación. Nunca había tenido en la facultad nada, ni era investigadora.” (Ent. 2)

“No, no tenía idea. No tenía idea de lo que era la investigación. Lo único que supe hacer de investigación era cuando trabajé en esa pasantía que te decía con la doctora XXXX.” (Ent. 7)

En ambas expresiones es posible interpretar que a lo largo de las carreras de grado son reducidos los espacios de desarrollo sobre las prácticas de investigación por lo que no todo el estudiantado llega a participar de los mismos.

Siguiendo las expresiones del segundo fragmento, refiere a la experiencia de profesionales del área de las ciencias exactas quienes relacionan directamente a la investigación desde las prácticas técnicas que llevan a cabo en laboratorios. Si bien es parte del campo de la investigación, en palabras de la entrevistada no hay ese reconocimiento, lo que puede ser interpretado desde la distinción entre la investigación en el campo social y en el campo de las ciencias exactas.

Correspondiendo a las prácticas investigación en el campo de las ciencias exactas con el trabajo individualizado y en soledad, a diferente de las prácticas en el ámbito de lo social donde se caracteriza por un fuerte componente de interacción y trabajo colectivo.

Resulta relevante hasta aquí, dado que la especialización brinda ese aporte en torno a introducirse a la investigación incorporando una perspectiva de lo social y educativo a los parámetros construidos o no, en las carreras de grado.

Por otro lado, se encuentran quienes provienen con cierta trayectoria en el campo de la investigación a partir de su participación en proyectos de investigación. Tal como lo afirman a continuación:

“nosotros hacemos investigación de siempre, desde que soy auxiliar investigamos.” (Ent. 3)

“Si se ve la parte de la investigación, pero mi formación en investigación ya la traigo desde antes, digamos.” (Ent. 6)

Desde lo citado, se identifica que los trayectos realizados en torno a las prácticas de investigación están puestos directamente en el interior de equipos de cátedras o proyectos de investigación de la propia universidad. De allí, que se deduce los limitados espacios con los que se encuentra para el fomento a las prácticas de investigación durante la formación de grado.

De esta manera, se torna interesante conocer la situación actual respecto a la creación y difusión de espacios que promuevan prácticas de investigación a lo largo de las

carreras de grado. Siendo un aporte significativo para la iniciación y construcción de perfiles de investigadores.

Desde la carrera de posgrado, en el plan de estudio se explicita en el Eje N° 3, denominado “Docencia e indagación sobre la práctica” comprendido por cuatro módulos, uno de ellos aborda específicamente a la investigación en educación. Al consultar sobre experiencia con el mismo se obtuvo la siguiente expresión:

“Había un módulo que era de investigación. Pero era solo un módulo que nos daban... bueno, las partes de la investigación, los métodos y esas cosas. Nada más. Fue un módulo muy cortito que lo daba la misma XXXX.” (Ent. 9)

En lo expuesto, se hace mención de un abordaje del contenido que forma parte de la metodología de la investigación brindando herramientas teóricas orientadas a la construcción de conocimiento en el ámbito específico. Lo que se fundamenta a partir de lo explicitado en torno al perfil del egresado:

- “interactúe creativamente en grupos disciplinarios, conformando equipos de investigación e innovaciones educativas.
- Elabore propuestas superadoras de la clásica disociación entre docencia, investigación y extensión.” (p. 3)

Desde allí, se pronuncia la importancia de formar profesionales que interactúen desde la interdisciplinariedad para el abordaje de la investigación en el ámbito educativo, a través del trabajo colectivo en los que se generen tareas y actividades de investigación que transversalicen los objetivos propios de la universidad. De manera tal, que genere y fortalezca la iniciativa orientada a las publicaciones con referato y participación en congresos.

En efecto, fue posible recuperar la experiencia específicamente de los y las profesionales de las áreas de las ciencias sociales en la que se pone en cuestión dicho abordaje. Marcando el desarrollo de un contenido propio de una metodología de la investigación en términos generales, con las expectativas de encontrar en el posgrado una incorporación de la investigación educativa.

“Este era un módulo solo de la investigación general. Pero la investigación educativa, al ser una carrera de docencia tendría que ser específica en investigación educativa. Para poder hacer diferentes tipos de investigaciones.” (Ent. 9)

En estos términos, es interesante reconocer que puede generar diferencias en torno al abordaje de la investigación desde el nivel de posgrado, más aún relacionada con la docencia superior. Teniendo en cuenta que desde la carrera se busca generar un aporte

fundamental puesto en fortalecer el desarrollo de conocimientos desde las experiencias educativas de los docentes en el nivel superior.

En conjunto, se refuerza la tensión dado que el contenido brindado desde el módulo de investigación se orienta a la realización de un proyecto de investigación en términos generales, lo que conlleva un proceso distinto al solicitado como propuesta de final de carrera, la memoria docente.

Al respecto, una de las entrevistadas comentaba lo siguiente:

“cuando vimos metodología fue así la parte teórica la elaboración de un proyecto de investigación, bastante riguroso, pero siempre se nos aclaró que la memoria docente no era un trabajo de investigación. Era un trabajo más de recopilación, de alguna manera también se investiga, pero no tenía una metodología súper específica la etnográfica, cuantitativa, nada.”  
(Ent. 10)

Desde los dichos se infiere sobre una marcada diferencia existente entre el contenido abordado en el módulo de investigación y la propuesta de trabajo final establecido como memoria docente.

En esta línea, se piensa en la relación del abordaje de la investigación y su incorporación en la definición del trabajo final de carrera. Siendo propuesto como una memoria docente con un fuerte sentido de narrativa pedagógica, en la que da cuenta de una articulación de los aportes teóricos obtenidos a lo largo de la cursada, en relación con las prácticas docentes que fueron puestos en acción en los espacios educativos en los que se encuentran trabajando.

Mientras que, desde el cursado del módulo de investigación en educación, se destaca el desarrollo de contenido para entender la importancia del ámbito de la investigación en el nivel superior y prácticas de investigación relacionadas con la alfabetización académica donde se distinguen tareas que conllevan la elaboración de proyectos de investigación como la búsqueda de bibliografía en repositorios y revistas más ponderadas.

Aun así, es fuertemente valorada en relación al conocimiento que se imparte desde el módulo propio de investigación. Dado el impacto que generó en los y las cursantes ante las siguientes apreciaciones:

“Además, creo que de alguna manera a mí me ha dado solidez en el desarrollo de trabajos académicos como escritura, artículos como, bueno, escritura de la monografía. Cumpliendo con todas las formalidades de este tipo de texto. También poder acercarme un poco más a eventos académicos como simposios o congresos de ese tipo.” (Ent. 5)

“Lo que fui encontrando a lo largo de los módulos fue aprender a investigar, todos los módulos siempre nos inducían a la investigación, a la lectura de bibliografía específica, a poder hacer eventos científicos publicando y otras cuestiones instrumentales.” (Ent. 4)

Se hace explícito que, desde las diferentes actividades propuestas en cada módulo, se hizo posible brindar un acercamiento de prácticas de investigación a través de la elaboración de los trabajos finales. Donde los formatos requeridos se enmarcan en criterios propuestos desde normas establecidas para la escritura académica, así como también, ser partícipes de diversos eventos científicos con el objetivo de compartir conocimientos.

En este sentido, es interesante destacar el aporte teniendo en cuenta la elaboración del trabajo final de carrera, tal como se percibe en el siguiente fragmento:

“No era un trabajo de investigación, era una memoria donde teníamos que rescatar lo que nosotros habíamos trabajado en los diferentes módulos y además había que implementar un proceso de enseñanza aprendizaje en la universidad.” (Ent. 9)

Se hace explícito que quizás el desarrollo metodológico fue percibido de manera general, pasando por alto los requerimientos para la finalización de carrera. Estos quizás hayan sido un factor en la elaboración de los trabajos finales.

En síntesis, el abordaje del campo de la investigación en el cursado del posgrado puso en evidencia las diferentes trayectorias del estudiantado al respecto, donde es posible encontrar quienes no poseen una experiencia previa. Lo que resultó un gran desafío a lo largo del cursado de la carrera. Por otro lado, se registran quienes encuentran distinción entre las prácticas de investigación en el campo social y en el campo científico técnico. Por último, se señala la ausencia de un abordaje de una investigación propiamente del ámbito educativo, dado que se introduce al desarrollo de proyectos de investigación desde metodologías convencionales.

Resultan interesantes lo recuperado por los cursantes, dado que la perspectiva construida logra vislumbrar una tensión en relación al área de investigación. Teniendo en cuenta que se espera un abordaje de contenidos sobre la práctica investigativa propio del ámbito educativo que tenga consonancia con la elaboración de la propuesta de trabajo final de carrera.

Junto con ello, teniendo en cuenta que hay una parte mayoritaria de cursantes que no posee experiencia en el área de la investigación, se generan nuevos desafíos en torno a los diversos requerimientos que se solicitan en cada trabajo de módulo respecto a los formatos que mantienen la rigurosidad que hace a la tarea investigativa.

Dicho esto, el desarrollo del presente capítulo, permitió dar cuenta de los sentidos y las expectativas que construyen los y las profesionales en relación al cursado de una carrera

de posgrado orientado a la formación docente superior. Lo que, frente a supuestos previos, se hace explícito diversos sentidos y expectativas que se conjugan con el impacto obtenido una vez finalizada la carrera. En ese sentido, se distinguen tres dimensiones de expectativas relacionadas con la motivación personal, con la inserción laboral y el desarrollo profesional.

Sin embargo, subyacen dimensiones que refieren a los aportes brindados por la formación hacia prácticas profesionales universitarias, al aporte del perfil docente, a la cultura académica, así como, el reconocimiento de las limitaciones disciplinares. Estas, vinculadas con aspectos económicos junto a la estabilidad laboral son reconocidos como limitantes o desafiantes para el logro de la titulación, y que se acentúan con la pertenencia institucional.

En efecto, se vislumbran estrategias para alternar trabajos y cursada; las vivencias que emergieron respecto a las modalidades propuestas por cada módulo; y los sentidos construidos sobre la propuesta de trabajo final, en su elaboración y luego de haber finalizado. Siendo evidente, la búsqueda de accesibilidad a la formación desde cuestiones de cercanía geográfica, financiamiento para la formación, estabilidad laboral que favorezca la permanencia y el egreso de esta. A partir de lo que se reconoce el aporte de los dispositivos de apoyo brindados desde la institución, pero que no cubren la totalidad de perfiles de estudiantes de posgrado.

Junto a ello, se torna relevante poder profundizar el análisis dado el reconocimiento de la diversidad existente en el grupo de egresados, lo que también encuentra su influencia en la construcción de sentido. Para ello, a continuación, se aborda la cuestión de la interdisciplinariedad desde la que se trabaja en la propuesta de formación.

## **CAPÍTULO 4: EL SENTIDO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

Otra de las cuestiones interesantes de trabajar en torno a la especialización en docencia superior, es el creciente número de profesionales de diversas áreas disciplinares que eligen el cursado de dicha carrera.

Tal como se expuso en capítulos anteriores, en el periodo seleccionado (2010-2015) se registró un mayor porcentaje en el ingreso de profesionales que provienen de las ciencias sociales y un menor porcentaje de profesionales pertenecientes al área de las ciencias básicas.

Dado este contexto de la población que elige la carrera, se torna interesante incorporar una mirada de la interdisciplinariedad. Los registros dan cuenta de una gran variedad de disciplinas que se incorporan a la formación en docencia superior. De allí, que resulta relevante los discursos que fueron emergiendo por parte de los y las profesionales a partir de la construcción de una opinión en torno a sus experiencias vividas con el trabajo interdisciplinario.

### **4.1. El sentido de la interdisciplinariedad como valor pedagógico.**

En las distintas manifestaciones obtenidas por los y las profesionales que accedieron a la entrevista, se hizo evidente de manera constante la presencia de una diversidad de perfiles profesionales y orígenes disciplinares de los estudiantes en cada módulo.

En ese sentido, se consideró significativo partir del reconocimiento de la heterogeneidad de la población que compartía el trayecto formativo. Lo que implicaba el área disciplinar, el género y las edades.

Ante ello, se recupera lo siguiente:

“a mí me pasó, entonces iba conociendo gente que ya llevaba mucho tiempo o gente que recién empezaba. Más jóvenes, más grandes, bien surtido.” (Ent. 6)

Lo que se evidencia teniendo en cuenta que las cohortes se encontraban conformadas por estudiantes que estaban en diversas instancias: ingresantes y aquellos que reingresaban a un nuevo cursado de la especialización.

Si bien, no fue posible la obtención de datos etarios durante el periodo seleccionado, es interesante reconocer que la mayoría de los y las cursantes se encontraban en distintas etapas de progreso de su profesión de grado y como docentes. Había estudiantes que se

encontraban recién egresados que buscaban hacer carrera en la universidad y a profesionales con años de antigüedad en su área y con trayectoria docente en cátedras específicas como adscriptos y ayudantes de primera.

Asimismo, profesionales de distintas áreas de conocimiento externos al ámbito universitario, lo que también generaba la incorporación de perspectivas que implicaban nuevos escenarios educativos.

“esta carrera hizo que uno adquiriera... no solo amplíe su conocimiento sino también adquiriera en otros ámbitos y a partir de las experiencias de los otros profesores, profesionales que asistían, adquirís mucha más experiencia y es más rico incluso porque son de distintas materias, carreras, universidades, facultades.” (Ent. 9)

El valor se encuentra puesto en la oportunidad de conocer otras perspectivas y experiencias educativas dentro del ámbito universitario, pero también, aportando un reconocimiento del fenómeno de la educación por fuera de las instituciones educativas. Se destaca como enriquecedor la ampliación del conocimiento obtenido sobre la educación superior y las nuevas prácticas llevadas a cabo en cualquier espacio educativo.

Ante ello, es que en otras apreciaciones se dan los siguientes reconocimientos:

“La verdad que, uno que viene de las ciencias sociales, además de eso de como vos podés enseñar. Se producían debates y discusiones muy interesantes sobre eso. Con lo cual, el encuentro con el otro y los debates que se producen en esos encuentros es como muy significativa la formación.” (Ent. 5)

“Que te ayudan a mejorar la práctica por todo lo que te enseñan. Que te ayuda a ver desde otro punto de vista el hecho de interactuar con tanta gente tan distinta en sus formaciones, para mí eso fue muy positivo y lo rescato mucho.” (Ent. 6)

Inicialmente, se destaca el valor enriquecedor que implica el trabajo desde la diversidad de profesiones dado que remite al reconocimiento de múltiples experiencias en diversos espacios educativos junto a los desafíos que atraviesan a los mismos. Lo que permitió conocer formas particulares de interpretar teorías, métodos y estrategias, propias del proceso enseñanza aprendizaje en cada área disciplinar, que pueden resultar facilitadores y obstaculizadores de la cotidianeidad en las aulas universitarias.

En efecto, remitir al beneficio de trabajar desde la diversidad de profesiones, donde los espacios construidos para el debate permiten el reconocimiento y la valoración de características diferenciales propias de la pertenencia disciplinar que también permite el aprendizaje de los y las cursantes. Al respecto, la directora expresa lo siguiente:

“Este encuentro produce un diálogo rico y enriquecedor a lo largo del cursado de la carrera, por cuanto cada uno de los cursantes aporta una visión diferente del objeto de estudio y de las prácticas profesionalizantes en torno al mismo.” (Ent. 11)

Desde los dichos, se destaca la importancia de encuentros de socialización en cada módulo que permite incorporar la experiencia de otro a partir de su visión, interpretación y puesta en práctica de lo que implica la educación en el nivel superior sea en la institución propia o en otros espacios educativos externos. Así también, recuperar las experiencias vividas desde otras instancias formativas que son parte del trayecto individual de cada uno.

En ese sentido, se recupera la siguiente expresión que representa la opinión de quienes fueron entrevistados:

“Entiendo que en esas interacciones de personas que tienen distintas miradas hace que crezcamos, sin ir más lejos por ahí un grupo que teníamos había compañeros de ingeniería que siempre tienen una mirada parecida a la de los de ciencias económicas. De ir más a lo concreto, más a lo pragmático. Y por ahí era muy complementario con los compañeros del área social, que siempre buscaban el marco, o sea, el por qué. Buscaban el fundamento, el campo teórico, filosófico, ideológico. Nosotros pasábamos por alto eso, o sea, por ahí nosotros vamos a la técnica directamente.” (Ent. 4)

Se parte del reconocimiento que implica la interacción y socialización con otro como parte del proceso enseñanza aprendizaje. Lo que se potencia dada la distinción marcada por el área disciplinar perteneciente a la formación de grado, donde se familiariza a las ciencias formales desde lo pragmático y a las ciencias sociales como compleja por la práctica de contextualizar los hechos que estudia.

En este sentido, el valor está puesto en la variedad de posturas que se consolidan desde lo personal y desde la perspectiva profesional. Donde se significan las diversas experiencias de las áreas disciplinares, que enriquece a conocer las propuestas pedagógicas que se llevan a cabo en el interior de las cátedras que forman parte de las cuatro unidades académicas de la UNJu, así como también, en torno a las experiencias en áreas laborales externas a la institución.

Teniendo en cuenta que la diversidad de profesiones contribuye a conocer experiencias educativas más allá de las propias áreas disciplinares e inclusive, pensar la educación fuera de los espacios convencionales. Dado que se contaba con las vivencias de profesionales quienes desarrollan sus tareas habituales en laboratorios, consultorios, sala de residencia médica. Sumado a que el grupo de estudiantes también requiere de un abordaje específico lo que contribuye a generar nuevas estrategias pedagógicas.

## 4.2. Trabajo en grupo como fortalecedor de la interdisciplinariedad.

Desde lo precedente, es que se torna interesante introducirse en la propuesta que se brinda desde los módulos en los que se revaloriza el trabajo en grupo. Lo que es considerado como un aporte para fortalecer el trabajo interdisciplinar dado que permite conjugar las diversas perspectivas y formas de abordaje sobre una situación en particular. En efecto, pone en ejercicio el trabajo colectivo, en primera instancia, para el análisis crítico reflexivo sobre los aportes teóricos y, posteriormente, potenciar el dialogo y los acuerdos para la acción colectiva.

Ante ello, es que se torna relevante lo descripto por los y las cursantes:

“O sea, depende a veces de las cosas... o sea, había trabajos que podíamos hacerlo de las dos formas ¿Cómo te podría decir? Por afinidad con la persona, que vos decir bueno... a mí me tocó hacer grupo con gente de mi facultad porque abordábamos un tema que teníamos en común. Otras veces no. El profesor decía "bueno, a ver.... con el que está al lado van a trabajar" y ahí me toco, no sé. Una vez enfermera, otra vez una asistente social, una abogada. Entonces dependía eso. A veces podía elegir mis compañeros, otras veces... bueno, según la metodología que usaba el profesor se quedaba en el grupo.” (Ent. 6)

Tal cual esta expresado, se hace alusión al trabajo grupal a partir de una distinción en la modalidad. Por un lado, se reconoce una agrupación desde la afinidad y, por el otro, agrupar revalorizando la diversidad profesional. En relación con la primera, se permite poder trabajar desde vínculos previos e incluso teniendo en cuenta el vínculo desde el área disciplinar. Mientras que, en la segunda, se orienta a trabajar desde perspectivas diferentes por lo que implica el trabajo junto a profesionales de otras áreas disciplinares, permitiendo generar debates más profundos y complejos sobre el mismo objeto de estudio.

Entonces, se hace recurrente lo valioso del trabajo en grupo desde lo heterogéneo, donde se aprenden conocimientos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. En este sentido, es posible notar modalidades específicas en torno a los agrupamientos. Para el abordaje de temas generales se abría la posibilidad para juntarse con distintas áreas, mientras que, en temas específicos del área, se invitaba a buscar a carreras afines en lo posible.

El trabajo junto a otras disciplinas pone de manifiesto un conjunto de normas, creencias, comportamientos y actitudes que son propias de la formación de grado. Lo que desde los sentidos construidos de los y las cursantes se señala constantemente de forma positiva para su aprendizaje dado que les permiten revisar supuestos y prejuicios que pueden atravesar la practica con estudiantes y otros espacios junto a profesionales.

Al respecto se recupera la siguiente cita:

“A mí me gusto porque ahí entendí que la técnica se aprende lo que no se aprende a tener las buenas relaciones entre grupo de trabajo. Vos... por ejemplo yo voy a un laboratorio, yo tengo que hacer una determinación, por decirte así, del ph en el agua. Yo te lo puedo hacer, si no te lo puedo hacer yo ya en algún momento de la carrera vi cómo se hace. Entonces puedo sacar la técnica que es como una receta de cocina y puedo determinar lo que vos me pediste. Pero el trabajo en grupo, que es el trabajo con otras personas que tengan otro punto de vista y llevarse bien, poder sentarse y llegar a un acuerdo es lo que más me cuesta.” (Ent. 7)

En la cita, se hace alusión a una comparativa de la experiencia que se lleva sobre el trabajo en equipo dada su formación de grado. En este caso, siendo profesional en el área de las ciencias agrarias puede distinguir lo trabajado en un ambiente de laboratorio donde subyace una actividad de tipo individual junto a una guía de pasos a seguir de forma estructurada. Lo que, a partir de la experiencia en la especialización, encuentra una ruptura dada la modalidad de grupalidad en el que se hace imprescindible la interacción y socialización con otro.

Donde claramente, resultó sumamente constructivo el trabajo desde la interdisciplinariedad revalorizando la perspectiva desde otras áreas. Lo que puede ser relacionado con los desafíos en el abordaje en materia pedagógica. En este sentido se destaca el aporte significativo en la experiencia del trabajo interdisciplinar donde se potencia las prácticas de confrontación como parte del aprendizaje, donde se ponen en juego habilidades de comprensión e interpretación, relacionar concepciones, respetar la diferencia y los tiempos del otro.

#### **4.3. La construcción de vínculos sociales-académicos como resultado del trabajo interdisciplinar.**

Desde lo dicho, es que se considera que el trabajo interdisciplinar es puesto en juego en diversos ámbitos que hacen a lo social, donde las diversas perspectivas pueden enriquecer en el trabajo de proponer, resolver o debatir cuestiones específicas laborales o sociales, culturales. Lo que puede impactar en la construcción de vínculos relacionado con la conformación de un capital social.

De manera tal, es que a partir de la experiencia grupal por la que atraviesan a lo largo de cada módulo, es que se denota esa significatividad de la interdisciplinariedad al encontrar nuevas formas de vincularse que van más allá de la articulación de las disciplinas. Sino que se manifiesta la conformación de vínculos que pueden aportar al desarrollo profesional y laboral.

Resulta relevante como el trabajo interdisciplinar trasciende lo organizacional y pedagógico de la propuesta de formación, concentrando gran importancia en el orden de lo

social y lo que es reconocido como un aspecto valorable y considerado de soporte anímico durante el transcurso de la cursada y el proceso de trabajo final.

En efecto, resulta un aporte a lo expresado hasta aquí lo que manifiesta uno de los entrevistados:

“Forme un grupo de personas que seguimos interactuando. Interactuamos no solo en el marco de la amistad, sino que también hemos estado colaborando en la dirección de tesis de posgrados que ellos han hecho orientados a la región. Y viceversa que yo también he pedido ayuda en el área específica de ellos.” (Ent. 4)

Allí se significa otro de los aportes de la formación de posgrado, ante la oportunidad de compartir espacios con una diversidad de profesiones disciplinares que luego de arduos encuentros de cursado intenso se genera la construcción de vínculos sociales que pueden ser beneficiosos para la consolidación de puentes para una amplitud laboral, publicaciones académicas, elaboración de propuestas interdisciplinarias y asesorarse sobre temas específicos de las distintas áreas.

#### **4.4. Los desafíos frente al trabajo interdisciplinario.**

A continuación, se considera relevante la identificación de aquellos desafíos que conlleva el trabajo interdisciplinario en estudiantes con perfiles tan diversos:

“No, yo a eso lo veo muy bueno, muy bueno. Por supuesto que choca, al que recién entra. No dejaba de impactar en cada trabajo de grupo que había diferentes perfiles, no dejaba de impactar, pero luego fui descubriendo que era lo mejor.” (Ent. 1)

“Me costó. Me ha costado, pero... me costaba, pero también me gustaba la idea de tener diferentes puntos de vista. Entonces yo empezaba a buscar gente con diferentes puntos de vista y profesión. Porque no todos leían lo mismo, no todos ven lo mismo con algún tema. Entonces no tenía ningún problema. Y me gustaba más los grupos diversos.” (Ent. 7)

En los inicios de la cursada, cada estudiante se vio con el desafío de abrirse a contar sus vivencias y experiencias con la práctica docente (propia o desde su trayectoria educativa), así como también, a escuchar lo que acontece en otros ámbitos. Allí surgen estas confrontaciones que fueron siendo características en los discursos de los y las profesionales y que son consideradas significativas ante el reconocimiento de que permitieron brindar otra perspectiva que también es válida.

Aquí claramente se presenta el desafío que trae el confrontar con opiniones construidas desde otras áreas, con otros enfoques y concepciones que pueden generar

discordancias frente a los dichos compartidos. Tal como se expresa, con el tiempo, se fueron adaptando y encontrando la ruptura a supuestos y concepciones educativas en el nivel superior.

De esta manera, es que, ante lo dicho, la especialización en docencia superior genera los espacios necesarios para poner en cuestión la interpretación del quehacer docente superior, así como las prácticas que se ponen en juego ante las necesidades educativas del estudiantado en el marco de las necesidades que surgen teniendo en cuenta el contexto social, económico y cultural.

Desde lo dicho en el presente apartado, es que se hacen evidentes las diversas expresiones sobre la experiencia desde el trabajo interdisciplinario, en el que se forjan el valor pedagógico a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de la población de estudiantes a lo largo del cursado y en el trabajo en equipo donde se significa la articulación entre disciplinas.

Consecuentemente, se puso de manifiesto el valor significativo y positivo de la propuesto a partir de la consolidación de vínculos sociales-académicos que permitieron brindar la contención y el acompañamiento en el cursado y, luego, en el egreso de la carrera.

Evidentemente, como todo proceso formativo, encuentra desafíos que frente a la interdisciplinariedad se vieron relacionados con el trabajo en equipo desde la diversidad. Donde se ponen en juego las capacidades de escucha, responsabilidad, respeto por las opiniones, trabajo en equipo, designación de roles, etc.

En síntesis, se consideró muy significativo el lugar de la interdisciplinariedad en la formación de posgrado y, específicamente, en la docencia superior. Dado que genera los espacios de intercambio permitiendo el diálogo flexible, la reflexión, el respeto por las diferentes opiniones y la aceptación de nuevos puntos de vistas en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta la complejidad de los espacios educativos, tanto en el nivel universitario, como los que se tornan en el exterior de la institución, se hace visible el valor de la construcción colectiva dando reconocimiento a las necesidades educativas del estudiantado teniendo en cuenta las características propias de la provincia.

## **CONCLUSIONES.**

A través de los diversos capítulos se abordan y propusieron reflexiones en torno a los sentidos construidos de los y las egresados/as sobre el cursado de una carrera de posgrado en una universidad argentina, de ahí que las conclusiones derivadas son:

En el primer capítulo, se presentó de manera exploratoria el bagaje teórico y los estudios que anteceden y enmarcan la temática. En este se muestran diversas líneas de abordaje sobre las carreras de posgrado a nivel nacional, de ahí que cobra relevancia la necesidad de generar un conocimiento desde los sentidos y las expectativas de los y las profesionales. En un contexto como Jujuy es aún más pertinente, recuperar esta carrera orientada a la docencia superior cuya trayectoria evidencia rasgos distintivos a partir del reconocimiento de la antigüedad en la Universidad Nacional de Jujuy, lo que denota regularidad y sistematización de la nómina de inscriptos, así como, la diversidad en la inscripción disciplinar de los estudiantes contribuye a la problematización del objeto.

El trabajo incorporo supuestos sobre los sentidos de los egresados de la Especialización en Docencia Superior de la FHyCS, los cuales aluden a que el posgrado se elige en relación a su carrera profesional de base, su inserción laboral y la especialización disciplinar. En paralelo, dadas las historias académicas y laborales de quienes egresan de esta carrera, se considera que la misma tendió a favorecer y fortalecer la inserción de estos profesionales en el ámbito de la docencia universitaria. Lo que deja entrever la relevancia que adquiere la docencia del nivel superior, en el marco de nuestra provincia dadas las condiciones de la realidad económica, política y social.

De allí que, en el segundo capítulo, se caracterizó la temática de posgrado a partir de la contextualización del origen y expansión de estos en la Argentina. Para ello, fue relevante el desarrollo histórico, político y económico en relación con la creación y el proceso de institucionalización del nivel cuaternario.

En el análisis de este fenómeno a nivel nacional se evidencio un incremento porcentual del 362.17% en la creación de carreras de posgrado en el periodo de tiempo 1994-2021, donde claramente se distinguen las especializaciones y, en menor cantidad, los doctorados. Lo cual, se ve justificado en las características propias de las carreras, en relación con el tiempo de cursada, su orientación profesionalista, la realización de trabajos finales más breves y orientados a la práctica.

En lo que respecta a carreras del área de educación, se logra reconocer que la formación en docencia superior se ve impulsada ante la conformación de carreras del tipo

especialización y maestría. Mientras que no se registran hasta el año 2019 propuestas del tipo doctoral, sino relacionadas con el campo de las ciencias de la educación en general.

En el marco de las carreras de docencia superior, la región noroeste, registra un total de seis carreras de posgrado orientada a la docencia superior específicamente, de las cuales cinco son de tipo especialización y una maestría.

Teniendo en cuenta que la tendencia modernizadora en el nivel superior universitario, trajo aparejado diversos programas y dispositivos de apoyo económico que presentan como fundante la profesionalización docente es que se logra analizar la situación en la UNJu, en un marco complejo y multidimensional de la representatividad que adquirieron este tipo de posgrados para la formación de profesionales.

De hecho, en el orden nacional, la creación de distintos programas que se generaron (desde el sector privado y el público), como el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores y el FOMECE (en los años 90), permitieron la obtención de cierta autonomía presupuestaria a las universidades. Dando continuidad al surgimiento de centros de investigación y laboratorios, así como la creación de las primeras carreras de posgrado. Lo que consolidó la formación de los investigadores permitiéndoles cursar sus estudios en la provincia, completando así una etapa de desarrollo fundamental en la Universidad.

En relación con la carrera de especialización en docencia superior de la FHyCS, es posible reconocer una constante en el crecimiento de la matrícula y las problemáticas que se producen en la producción de trabajos finales desde su creación. En el periodo del 2010-2015, de un total de 84 egresados, el 76,19% fueron mujeres y el 23,81% representa hombres. Otro dato destacable, tiene que ver con que, del total de egresados, el 23,81% finalizaron la carrera en el tiempo estipulado por el diseño curricular (dos años) aprobado por CONEAU.

El análisis evidencia que durante el periodo señalado hay una tendencia en la inscripción de profesionales pertenecientes a carreras del área de las ciencias sociales y ciencias aplicadas, mientras que las ciencias básicas demuestran una menor cantidad de inscriptos. Asimismo, la mayoría se desempeñaba, en ese momento, siendo parte de los equipos de cátedras como adscriptos, ayudantes de primera, Jefe de Trabajos Prácticos o docentes auxiliares. Lo que permite deducir que este tipo de carrera de posgrado es considerada uno de los primeros pasos de los y las profesionales para el desarrollo de la carrera académica en la universidad. Claramente la creación de los posgrados en educación orientados a la docencia superior, reciben un perfil de estudiantes que tienden a la profesionalización del docente o al personal universitario de otros campos científicos. Donde el interés se encontraba directamente relacionado con la apertura de posibilidades laborales hacia el campo de la enseñanza y/o la investigación pedagógica.

Desde el presente estudio, es posible observar una continuidad relativa sobre esos intereses, a partir de las manifestaciones de los y las profesionales del periodo seleccionado. En el que se hace evidente la significatividad prioritaria de la formación en relación a la profesionalización y la búsqueda de ingresar a la carrera docente universitaria, así como, la formación en las tareas de investigación que permitan la generación de conocimientos propios sobre el ámbito de la pedagogía universitaria.

En el tercer capítulo, se abordó específicamente los sentidos y expectativas que fueron construyendo aquellos/as profesionales que cursaron la especialización en docencia superior en el periodo 2010-2015. Para ello, fue necesario hacer una descripción de la historia de la carrera en cuestión, especificando la propuesta curricular, organización de las prácticas y la propuesta de trabajo final.

Entre los sentidos construidos en las diferentes etapas de ese trayecto formativo, se diferenciaron subapartados como ser: el momento de elección una carrera de posgrado, específicamente sobre docencia superior; el desarrollo de esas expectativas y sentidos a lo largo de la cursada de la carrera; para luego dar reconocimiento al impacto que generó desde una dimensión personal y profesional la obtención de un título de posgrado.

Es importante mencionar que, desde supuestos previos y que se plasmaron en los interrogantes y objetivos, se consideraba que los sentidos construidos de egresados de la carrera se construyen en relación a su carrera profesional de base, su inserción laboral y la especialización disciplinar. Durante el desarrollo del análisis estos supuestos se constituyeron en las expectativas y sentidos primarios de los cuales se obtuvieron otras sub-expectativas y sentidos que se conjugan con el impacto obtenido una vez finalizada la carrera. En ese sentido, se distinguen tres dimensiones de expectativas relacionadas con la motivación personal, con la inserción laboral y el desarrollo profesional. Desde lo que se advierte que las expectativas en torno al cursado de un posgrado no sólo remiten a interés o deseos individuales, sino que están fuertemente asociados a factores externos relacionados con la inserción laboral y el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, en el intento de relacionar esas expectativas junto al impacto que se logró una vez finalizada la carrera, es que se van señalando otras dimensiones que subyacen de las ya mencionadas. Estas refieren a los aportes brindados para las prácticas profesionales universitarias, al aporte del perfil docente, a la cultura académica, así como, el reconocimiento de las limitaciones disciplinares.

Desde un segundo supuesto, se recuperaron que dadas las historias académicas y laborales de quienes egresan de esta carrera, se considera que la misma tendió a favorecer y fortalecer la inserción de estos profesionales en el ámbito de la docencia universitaria. También se advirtieron las particularidades del perfil de estudiantes, los cuales toman a esta instancia

como primera experiencia en el cursado de posgrado. Lo que claramente influyó en la construcción de expectativas y sentidos dada las particularidades personales, familiares y laborales presentes, lo que se contempla como obstaculizadores y facilitadores en el cumplimiento de su propósito formativo.

Por ello, es que se hizo posible distinguir desde las manifestaciones diversas estrategias para alternar trabajos y cursada; las vivencias que emergieron respecto a las modalidades propuestas por cada módulo; y los sentidos construidos sobre la propuesta de trabajo final, en su elaboración y luego de haber finalizado.

Un aspecto sobresaliente fue que la búsqueda de accesibilidad que es determinante en la elección de la propuesta de posgrado, dado que se priorizaron factores como cercanía geográfica, financiamiento para la formación, estabilidad laboral que favorezca la permanencia y el egreso de esta.

Por otro lado, si bien las ofertas de posgrado de una institución de gestión estatal presentan costos más bajos en el mercado a comparación de las instituciones de gestión privadas, los y las profesionales que eligen continuar con sus estudios desde el análisis efectuado manifiestan que los costos de la formación son un aspecto determinante en la continuidad y en la instancia en que deciden iniciar el desarrollo de los mismos.

Aquí, se considera la influencia de las políticas educativas y dispositivos de apoyo construidos para beneficiar el acceso, permanencia y egreso, tanto desde el Estado, como también por la propia institución universitaria. Allí, se hace explícito el objetivo de esta última, con los beneficios que obtienen aquellos estudiantes que son personal de las unidades académicas de la UNJu, así como egresados de la misma.

Sin embargo, la situación es diferente en estudiantes que provienen de instituciones externas lo que genera la dimensión económica como limitante o desafiante para el logro de la titulación, y que se acentúa con la pertenencia institucional.

Otra de las dimensiones reconocidas, se relaciona con la pertenencia disciplinar. Siendo significativas las manifestaciones por parte de profesionales del área de las ciencias aplicadas al reconocer lo desafiante del cursado frente al abordaje de los aspectos sociales y humanos en las prácticas de enseñanza, así como también, en lo que respecta a la alfabetización académica. Resaltando el doble esfuerzo que implicaba la lectura y el uso de terminologías propias del área de las ciencias sociales a lo largo del cursado de la formación, siendo aún mayor al momento de elaborar el trabajo final.

Frente a estos desafíos, se suma el proceso de trabajo final: la memoria docente. Es posible identificar algunas cuestiones relacionadas con: a) articular teoría y práctica; b) formalidades como las normas Apa; c) estructura de diseño; d) alfabetización académica.

Por otro lado, se reconocen problemáticas en el tránsito de la elaboración de la memoria referido a aspectos subjetivos como el estrés, ansiedades en relación con los

tiempos, rigurosidad y la permanente presencia del rol de la directora de carrera. En paralelo, algunos asumen la existencia de acompañamiento de directores/as elegidos para su trabajo final, sin embargo, son muy pocos.

De manera tal, que es posible reconocer el impacto de la formación en conjunto con la experiencia desde el desempeño de la práctica docente para la construcción de un posicionamiento profesional liderando y descubriendo capacidades en la apertura de espacios relacionados con la gestión educativa. Así la eficiencia de los conocimientos desde el nivel universitario y la importancia de una perspectiva situada que vislumbre las necesidades educativas recuperando aspectos históricos, culturales y sociales del ámbito local.

A modo de cierre para este capítulo, se logra un abordaje en torno al sentido de la investigación en el nivel de posgrado, donde claramente se manifiestan experiencias, incertidumbres, cuestionamientos y sugerencias al respecto.

Se distinguen experiencias en relación al área de la investigación teniendo en cuenta la pertenencia disciplinar. El grupo reducido de profesionales que cuentan con una experiencia previa en la temática reconoce que estos conocimientos fueron adquiridos a partir de la conformación de equipos de cátedras o proyectos de investigación de la propia universidad. Lo que puede dar cuenta de que se constituyen en espacios relevantes para el acercamiento con estas prácticas durante la carrera de grado y el ejercicio de la profesión.

Por otro lado, se registran quienes encuentran distinción entre las prácticas de investigación en el campo social y en el campo científico técnico. Donde se denota las prácticas del investigador de las ciencias aplicadas en un rol individual y en soledad, a diferencia del investigador social-educativo que tiene una práctica de investigación colectiva y con interacción constante.

Resultan interesantes lo recuperado por los cursantes, dado que la perspectiva construida logra vislumbrar una tensión en relación al área de investigación. Teniendo en cuenta que se espera un abordaje de contenidos sobre la práctica investigativa propio del ámbito educativo que tenga consonancia con la elaboración de la propuesta de trabajo final de la carrera. En efecto, esta tensión genera interrogantes que llevan a pensar ¿cómo se piensan actualmente la finalización de las carreras de especialización en docencia superior? ¿Será propicio repensar los formatos de la especialización teniendo en cuenta las tensiones que se expresan desde los discursos de egresados?

Por último, en el cuarto capítulo, se consideró pertinente dar espacio propio al trabajo interdisciplinario que guía la propuesta de la especialización en docencia superior. Se hizo posible identificar cuestiones relacionadas con el valor pedagógico a partir de la heterogeneidad de la población de estudiantes, su interacción en el desarrollo de trabajos grupales y la articulación de las disciplinas. El valor se encuentra puesto en la oportunidad de

conocer otras perspectivas y experiencias educativas dentro del ámbito universitario, pero también, aportando un reconocimiento del fenómeno de la educación por fuera de las instituciones educativas.

Lo que claramente pone en evidencia aspectos positivos de la formación es la generación de un escenario propicio para la construcción de vínculos sociales-académicos a través del diálogo flexible, la reflexión, el respeto por las diferentes opiniones y la aceptación de nuevos puntos de vista en el ámbito educativo.

Asimismo, se reconocen desafíos en el interjuego de la interdisciplinariedad donde ponen en evidencia aspectos propios de la pertenencia disciplinar relacionados con las perspectivas sobre concepciones de educación, concepción del vínculo docente-estudiante, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación en el nivel superior. Lo que se conjugaba con cuestiones relacionadas con la práctica docente desde cada área de conocimiento donde en algunas se pronuncia el trabajo desde la individualidad.

Teniendo en cuenta la complejidad de los espacios educativos, tanto en el nivel universitario, como los que se tornan en el exterior de la institución, se hace visible el valor de la construcción colectiva dando reconocimiento a las necesidades educativas del estudiantado y teniendo en cuenta las características propias de la provincia. Claramente, en cada uno de los y las profesionales proporcionó una herramienta sumamente significativa para el abordaje desde su rol profesional, pero también personal.

Se considera que el desarrollo del presente estudio permitió conocer los sentidos y expectativas que construyen aquellos/as profesionales que eligen profesionalizar la docencia superior. Si bien, en su mayoría fue posible dar reconocimiento de un interés de la formación para la obtención de una mejora laboral y académica, también es importante resaltar el valor humano y pedagógico que se obtuvo. Donde el rol docente se disocia del solo hecho de transmitir, para dar lugar a la construcción de un profesional docente que reconozca al estudiante desde la realidad compleja que lo atraviesa.

Ante ello, se hace reconocible el crecimiento constante que se logró en relación a la oferta de posgrado a nivel nacional, sobre todo de las especializaciones. Sin embargo, se debe mencionar que en contextos como Jujuy y el sector noroeste continúa concentrando en menor medida ofertas de carreras de posgrado, 3% según CONEAU. Destacando la importancia que tuvieron estas carreras para el acceso a profesionales de universidades fronterizas. Sin embargo, el escenario actual de la UNJu deja entrever un camino óptimo para la creación de nuevos espacios de formación para los y las profesionales del contexto jujeño. Fomentando al análisis crítico, reflexivo y situado en busca de la creación de conocimiento que pueda abordar la situación actual, en este caso, en materia de educación superior.

## Referencias Bibliográficas.

Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Libros: Rosario, Argentina.

Aguirre, J. (2021). Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios. *Revista de Educación*. (24,2) pp. 95-125.

Albornoz, M. y Gordon, A. (2011) La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En Albornoz, M. y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid, España: CSIC.

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Bacigalupi, D., Carrano, S., Cortés, F., Spinosa, M. y Suarez, N. (2009) ¿Qué buscan los graduados al realizar una formación de postgrado? Análisis comparativo de tres carreras universitarias desde la perspectiva de los procesos de profesionalización. *Revista Argentina de Educación Superior* / (1, 1) pp. 9-35.

Barbón Pérez, O., & Añorga Morales, J. (2013). Aproximación a una concepción teórico-metodológica de los procesos de profesionalización pedagógica en la educación superior. *Revista Ciencias Pedagógicas E Innovación*, 1(3). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v1i3.24>

Barsky, O. y Davila, M. (2004) La carrera de posgrado en Argentina. En Barsky, O.; Sigal, V. y Davila, M. (Coords): *Los desafíos de la Universidad Argentina* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores. pp. 449- 485.

Batallan, G. (1999). La aproximación de la etnografía para la investigación educacional. En *revista del instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII. N°14.

Berdaguer, L. F., Zarauza, D. (2011). Jóvenes universitarios con estudios de posgrado. Perspectivas en Argentina: trayectorias educativas y laborales de estudiantes de los posgrados de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. *XI Coloquio Internacional sobre la Gestión Universitaria en América del Sur*. pp. 1-13.

Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn) Thesis*, 7(1), pp. 41-52.

Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012) Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los polvorines, Argentina: IEC – CONADU.

Coffey, A., Atkinson, P. (2005) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Valencia, España: Universidad de Alicante. Servicio de publicaciones.

Cosacov, E. (2007). Diccionario de términos técnicos de la psicología. Córdoba, Argentina: Brujas.

Dávila, M. (2012). Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. 1a ed. - Buenos Aires: Teseo; Universidad Abierta Interamericana.

Dávila, M. (2012) Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires: Teseo.

De la Fare, M. y Lenz, S. (2010). La política de posgrado en la Argentina y la expansión de carreras. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. (pp. 1-19)

Escudero, M. C. y Salto, D. J. (2018) Más mercado, menos estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina. En Espacios en Blanco. *Revista de Educación, (29, 1)*, pp. 65-84.

Benítez, M. C., Di Marco, M. C., García, L. B., Rodrigues Filho, J. A. y Zelaya, M. (2016). Situación actual del posgrado en Argentina, Brasil y Paraguay: carreras, estudiantes y egresados. En Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior. Coordinación general de Nora Z. Lamfri. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. pp. 75- 146.

Araujo, S. M., Balduzzi, M., Corrado, R. y Walker, V. S. (2016). Evaluación y acreditación de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparativas. En Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior. Coordinación general de Nora Z. Lamfri. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. pp. 147- 194.

Escudero, M., Salto, D., & Zalazar, R. (2016). El financiamiento de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en perspectiva internacional y comparada. En Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la educación superior. Coordinación general de Nora Z. Lamfri. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. pp. 195-214.

Esquivel Alcocer, L. A., & Rojas Cáceres, C. A. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(5), pp. 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3652797>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza en Wittrok, M. (Ed.) La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación. Barcelona, España: Paidós MEC. pp. 203-247.

Ezcurra, A. M., De Lella, C. y Krotsch, P. (1990). Formación docente e innovación educativa. *Cuadernos. Rei Argentina S. A. Instituto de Estudios y Acción Social*. Aique Grupo Editor s.a.

Ezcurra Ana María De Lella C. & Krotsch P. C. (1990). Formación docente e innovación educativa. Rei Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social: Aique Grupo Editor.

Fernández-Poncela, A.-M. (2017). Representaciones sociales estudiantiles: expectativas, evaluaciones y emociones. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(21). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.21.221>

Fuentes, S. G. (2016). El crecimiento de los posgrados en educación en Argentina. Notas acerca de la estructura de la oferta y las políticas de evaluación. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), pp. 859-900. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300011>

Gentile, P. y Saforcada, F. (2012) Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. *Debates y Perspectivas críticas*. Bueno Aires, Argentina: CLACSO.

Grediaga Kuri, R. (1999). Profesión académica disciplinas y organizaciones procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos (dissertation). R. Grediaga Kuri.

Gutierrez, B. (2020) La construcción de espacios académicos para la formación en las ciencias sociales. Estudio de caso de la Facultad de Humanidades y Ciencia Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Tesis de Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires – Argentina.

Guzmán Gómez, C. & Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), pp. 1019-1054. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es)

Imbernon Muñoz, F., Canto Herrera, P. (2013) La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México. pp. 1-12.

Lagos, G. (2019) Historia de la Universidad Nacional de Jujuy (1972 - 2015). Universidad Nacional de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Recuperado de <https://unju.edu.ar/historia.html>

Lenz, S. y De la Fare, M. (2012) El posgrado en el campo universitario: estudio de la expansión de carreras y exploraciones sobre la productividad de tesis en la Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina: IEC- CONADU.

Lozano, E. E., Gibelli, T., Garelik, C. E., Vercellino, S., & Ferrarino, C. (2020). Trayectorias de formación en una especialización en docencia universitaria. *III Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*.

Luchilo, L. (2010) "Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas" en Luchilo, L. (Comp.) Formación de Posgrado en América Latina: políticas de apoyo e impactos. (pp. 13-32). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Luchilo, L. (2010) "Programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina: tendencias y problemas" en Luchilo, L. (Comp.) Formación de Posgrado en América Latina: políticas de apoyo e impactos. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La cuestión universitaria*, 7, pp. 23-31.

Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M., & Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), pp. 86-90.

Pérez Centeno, C. (2013). El ejercicio de la profesión académica universitaria argentina en el nivel de posgrado y la educación a distancia, en el contexto nacional e internacional. *Integración Y Conocimiento*, 2. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5926>

Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración Y Conocimiento*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18691>

Pérez Lindo, A. (2009) Experiencias y perspectivas de los posgrados en educación superior. *1° Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior*. Organizado por: RAPES, Red Argentina de Posgrados en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis, Ciudad de San Luis. pp. 1-14.

Pichardo, M. C.; García Berbén, A. B.; De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). pp. 1-16.

Porta, L. Aguirre, J y Proasi, L. (2021) La profesión académica y la formación en el campo pedagógico-didáctico de profesores universitarios. El caso de una carrera de

posgrado en la universidad nacional de Mar del Plata, Argentina. *Rev. Int. de Form. de Profesores (RIFP), Itapetininga, (6).* pp. 1-21.

Recalde, A (2015). Ingreso y egreso de alumnos de Posgrado en Universidades Estatales. Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires.

Rendon Pantoja, S. & Angulo Rasco, J. F. (2017). Estudio de caso. *En Investigación Cualitativa en Educación.* Buenos Aires, Argentina. Ed. Miño y Dávila.

Silbrián, L. A. (2017). Expectativas de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Diálogos 19,* pp. 25-37.

Souza Da Silva Batista, S. H. (2008) Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación. *Educ Med Super (22,4).* Ciudad de la Habana.

Suasnabar, C. y Rovelli, L. (2011) "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda" en *Revista Innovación Educativa, 11 (57),* pp. 21-30, Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. Ed. Morata 2. Madrid, España.

Veiravé, M. D. (2013) La formación en docencia universitaria. Los Posgrados en educación superior, una lectura desde los proyectos de Ley de Educación Superior en Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior.* (5, 6). Pp. 16-26.

### **Normativas y documentos.**

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – Informe estadístico

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Res. N° 233/04.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Res. N° 261/13.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU. Guía de Posgrados acreditados de la República Argentina: edición 2022.

Ley de Educación Superior N° 24.521/1995

Ley de Educación Superior N° 25.573/2002

Universidad Nacional de Jujuy, Consejo Superior, Res. C. S. N° 0252/14

Universidad Nacional de Jujuy, Consejo Superior, Res. C. S. N° 0302/16

Universidad Nacional de Jujuy, Consejo Superior, Res. M. E. N° 438/12

Universidad Nacional de Jujuy, Consejo Superior, Res. N° 319-09.

## APENDICE I

### Índice de siglas

- ANPCYT - Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.
- APIKS - Academic Profession in the Knowledge-Based Society.
- CAP - Comisión de Acreditación de Posgrados.
- CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- CONEAU - Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.
- CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- FHyCS – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- FLACSO - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- FOMEC - Fondo para el Mejoramiento de la Calidad.
- I+D+I - Desarrollo Tecnológico e Innovación.
- INTA - Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- JTP - Jefe de Trabajos Prácticos.
- UBA – Universidad de Buenos Aires.
- UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNJu – Universidad Nacional de Jujuy.
- UTN – Universidad Tecnológica Nacional.
- OEA – Organización de los Estados Americanos.
- OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- PROFOR - Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación
- REDAPES - Red Argentina de Posgrados en Educación Superior
- REUNIF - Red de Extensión Universitaria, Universidades hacia la integración de Fronteras
- SeCTER - Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales
- SECYT - Secretaria de Ciencia y Tecnología
- SICUN - Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel
- SPU - Secretaría de Políticas Universitarias

## APENDICE II

### Índice de tablas y gráficos

Figura N° 1: Distribución de inscriptos a la especialización en docencia superior en el periodo 2010-2015 según pertenencia disciplinar.

Figura N° 2: Cantidad de re inscriptos de la carrera de especialización en docencia superior en el periodo 2010-2015.

Tabla N° 1: Oferta de posgrados según tipo.

Tabla N° 2: Distribución de carreras de posgrado según tipo y región geográfica.

Tabla N° 3: Cantidad de carreras relacionadas con la docencia superior.

Tabla N° 4: Cantidad de inscriptos por año durante el periodo 2010-2015 y la especificación de carreras según áreas disciplinares.

Tabla N° 5: cantidad de egresados por año durante el periodo 2010-2015 según área disciplinar.