UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

DOCTORADO EN HUMANIDADES Y ARTES CON MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Dinámicas de inclusión y exclusión en la universidad pública: las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario"

Doctoranda: Lic. María Luz Prados

Directora: Dra. María Paula Pierella

Co-Directora: Dra. María Isabel Pozzo

Año: 2023

AGRADECIMIENTOS

Sin dudas la escritura es siempre colectiva y le agradezco profundamente a aquelles que directa o indirectamente me acompañaron todos estos años. Ya sea con la lectura y las correcciones, enviando material, haciendo sugerencias o brindando palabras de aliento…
Gracias!

A mis Directoras Isabel y Paula por su lectura atenta y cariñosa.

A mis compañeres de la Escuela de Ciencias de la Educación por formarme, particularmente a Vero por compartir el sueño de otra educación posible.

A mis compas del IRICE por hacer más colectiva la tarea de investigar y, especialmente, a Thali, Gabi y Maru por las palabras de aliento y las recomendaciones amorosas.

A les pampis-grites de ayer, de hoy y de siempre por enseñarme a pensar con los pies en el barro y por renovar siempre la lucha por una universidad que se pinte de pueblo.

A las viejazas por ser tan compañeras de vida y especialmente a Chechi y Li por acompañarme en la tarea de investigadora y militante.

A mis compas de la COAD por el aguante.

A Gi, Sole y Romi por ser mis hermanades y siempre ser mi red.

Al Dami, por todo.

y especialmente a mi familia por siempre estar…

RESUMEN

Esta tesis se propuso ahondar en diversos aspectos que hacen a las problemáticas del irrestricto la universidad, la tensión entre la desigualdad y la inclusión, las políticas de acompañamiento y la pandemia, particularmente en el caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). A grandes rasgos identificamos que estamos ante una universidad en plena expansión, con procesos de masificación estudiantil y de acceso a sectores sociales históricamente postergados. Pero donde el abandono, el regazo y el alargamiento de las carreras dan cuenta de procesos de exclusión que afectan principalmente a estudiantes de las clases populares. De este modo, afirmamos que la UNR participa de una tendencia mundial que es el fenómeno de la "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2013), donde se promueven procesos de inclusión pero de modo contradictorio.

Analizamos las políticas de acompañamiento estudiantil que se implementaron en tres Facultades y un Programa direccionado desde la gestión de la UNR. Profundizamos en su surgimiento y en la forma en que incidieron los contextos nacionales e internacionales en sus modalidades de implementación, así como los balances que realizan les actores institucionales respecto a sus logros y limitaciones. También, indagamos las percepciones y sentidos que construyen les actores institucionales acerca de les ingresantes y sus dificultades, el momento del ingreso a la universidad, las tareas de acompañar y la inclusión y la desigualdad. Otro aspecto que examinamos fueron los elementos que configuran el dispositivo de trabajo de los espacios de acompañamiento bajo estudio y hallamos una relación entre éstos, las condiciones institucionales y las potencialidades para incidir en las trayectorias estudiantiles. De los resultados se desprenden algunos posibles efectos de estas políticas, particularmente en relación a sus potencialidades para generar procesos de inclusión educativa.

Por otro lado, profundizamos en las transformaciones que supuso la pandemia y la virtualización forzosa en los espacios de acompañamiento y en las experiencias estudiantiles. Así, pudimos hallar una ruptura entre los horizontes de expectativas y las vivencias, analizar los efectos de la "brecha digital" y las particulares dificultades que supuso para los procesos de afiliación institucional e intelectual de les ingresantes. También, inferimos algunos efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil durante la pandemia.

En cuanto al enfoque metodológico cabe señalar que nos posicionamos desde la perspectiva relacional y el Estudio de Caso y que adoptamos una estrategia metodológica cualitativa, a partir de la cual recurrimos al análisis de documentos, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones no participantes, con triangulación de técnicas cuantitativas como la implementación de la técnica de encuesta. La finalidad de la investigación es descriptiva con un abordaje longitudinal y donde adquiere relevancia como eje articulador la pandemia. De este modo, el estudio se articula en torno a dos momentos: la pre-pandemia y la pandemia.

Palabras claves: políticas de acompañamiento estudiantil, inclusión educativa, desigualdad social, pre-pandemia y pandemia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN……..…p. 10

Capítulo 1. Antecedentes de investigaciones en la temática……..……p. 18
1.1. Estudios sobre las políticas de acompañamiento estudiantil…….p. 20
1.2. Estudios sobre los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles……...p. 24
1.3. Estudios sobre el tránsito estudiantil por la Universidad y la articulación con el nivel medio…….p. 27
1.4. Estudios centrados en la Universidad Nacional de Rosario……..…p. 29

Capítulo 2. Enfoque metodológico de la investigación……..…….p. 33
2.1. La perspectiva epistemológica…….p. 33
2.2. El enfoque metodológico……..p. 35
2.3. El caso……...…p. 36
2.4. Objetivos de investigación, dimensiones de análisis y estrategias de recolección de datos…….p. 38
2.5. Corpus……...p. 40
2.5.1. Momento cuantitativo……...p. 40
2.5.2. Momento cualitativo……....p. 43
a. *Análisis de documentos*……....p. 43
b. *Entrevista*…….....p. 44
b.1. Referentes de espacios de acompañamiento……..…….....p. 45
b.2. Tutores……..…….....p. 47
b.3. Estudiantes……..…….....p. 48
c. *Observaciones no participantes*…….....p. 50
2.6. Proceso de análisis de los datos.…….....p. 52
2.7. Dificultades y desafíos del estudio…….....p. 54

Capítulo 3. Debates en torno a la inclusión, la desigualdad y las políticas de acompañamiento en la Universidad……p. 56
3.1. Cuestión social y problema social. Política social y políticas educativas…….p. 57
3.2. Aportes desde la sociología: debates en torno a la pobreza, la exclusión social y la desigualdad…….p. 61
3.3. La cuestión social y la cuestión educativa…….p. 66
3.4. La desigualdad educativa: aportes desde la sociología de la educación...……p. 68
3.5. Problemáticas en torno a la desigualdad en la Universidad……..p. 72
3.6. Entre la igualdad y la inclusión: las políticas universitarias de acompañamiento estudiantil…….p. 82

Capítulo 4. La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario…..……..……p. 92
4.1. La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento en contexto: tendencias en pugna en la Educación Superior…….p. 92
4.1.1. Tendencias de la Educación Superior en los años ´90……...…p. 93
4.1.2. Transformaciones en la educación superior con el cambio de siglo: tendencias en disputa…….p. 97

4.1.3. Problemáticas del ingreso en la Educación Superior en Argentina: tendencias estructurales…….……p. 104
4.1.4. Génesis y transformaciones de las políticas de acompañamiento estudiantil en Argentina…….……p. 107
4.2. Problemáticas del ingreso en la UNR y características de les ingresantes……p. 114
4.2.1. Las problemáticas del ingreso y el abandono en Informes de acreditación de carreras de la UNR……..p. 114
4.2.2. Análisis de datos sobre el perfil de les ingresantes de las cohortes 2018-2021…...p. 121
4.3. Las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR……p. 125
4.3.1. Surgimiento y expansión de las políticas de acompañamiento……..…p. 125
4.3.2. Génesis de los espacios de acompañamiento ligados a los procesos de acreditación de carreras……..p. 132
4.3.3. Génesis de los espacios de acompañamiento ligados a los procesos de expansión……..p. 138
4.4. Síntesis del capítulo……...……..p. 140

Capítulo 5. Objetivos, formas de implementación, logros y limitaciones de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR en la pre-pandemia…….p. 143
5.1. Experiencias surgidas a partir de las acreditaciones de carreras por CONEAU: los espacios de tutorías de la FCEIA y la FCByF……..p. 144
5.1.1 Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura……...……..p. 144
5.1.1.a. Objetivos e implementación……..p. 144
5.1.1.b. Logros y limitaciones……..…..p. 154
5.1.2. Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas……..…..p. 158
5.1.2.a. Objetivos e implementación……..…..…..p. 158
5.1.2.b. Logros y limitaciones…..……..…..…..p. 163
5.2. La expansión de las políticas de acompañamiento: los espacios de acompañamiento de la FHyA y el Programa de Tutorías Pares (DOE-UNR) …..……...p. 165
4.2.1. Facultad de Humanidades y Artes…..……..…..…..p. 166
5.2.1.a. Objetivos e implementación…...……..……..…..…..p. 166
5.2.1.b. Logros y limitaciones…..……..……..……..…..…..p. 173
5.2.2. Programa “Tutorías Pares” (DOE-UNR) …..……..……..……..…..…..p. 173
5.2.2.a. Objetivos e implementación…...……..……...……..…..…..p. 173
5.2.2.b. Logros y limitaciones……...……p. 180
5.3. Análisis comparativo de los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR….p. 183
5.4. Síntesis del capítulo……..p.186

Capítulo 6. Acompañar en la pre-pandemia: sentidos y *efectos*……..……...……p. 189
6.1. Sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales……..…..p. 189
6.1.1. Percepciones y sentidos acerca del momento del ingreso a la universidad, el abandono y las dificultades……p. 190
6.1.2. Los sentidos en torno a la inclusión y las desigualdades educativas……..…..p. 198
6.1.3. Los sentidos que habitan las prácticas del *acompañar*…….....p. 202
6.2. Estrategias que se construyen en los espacios de acompañamiento: elementos de los dispositivos de trabajo…….....p. 205
6.3. Efectos de las políticas de acompañamiento…….....p. 211
6.3.1. Efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR: dimensión institucional…….....p. 212

6.3.2. Efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR: dimensión de la vida cotidiana……..…….....p. 214
6.4. Síntesis del capítulo…….....p. 217

Capítulo 7. Políticas de acompañamiento en la pandemia……..…….....p. 220
7.1.1. La pandemia: consecuencias sociales y educativas…….....p. 220
7.1.2. La virtualización forzosa de la educación superior en Argentina en la pandemia temprana…….....p. 222
7.2. Problemáticas del ingreso en la pandemia temprana en la Universidad Nacional de Rosario…….....p. 225
7.3.1. Políticas de acompañamiento estudiantil en pandemia en la UNR…….....p. 227
7.3.2. Implementación de las políticas de acompañamiento en pandemia desde la perspectiva de les actores institucionales…….....p. 230
7.3.3. Logros y dificultades…….....p. 233
7.4. Sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales…….....p. 237
7.4.1. Acerca de les ingresantes, sus dificultades y las transformaciones que supuso la pandemia……..….....p. 237
7.4.2. Sentidos en torno a la inclusión y la desigualdad…….....p. 241
7.4.3. Sentidos en torno a la tarea de acompañar y las transformaciones producidas por la virtualización forzosa……..…….....p. 243
7.5. Experiencias de ingresantes durante la pandemia…….....p. 245
7.5.1. Experiencias y sentidos en torno al ingreso a la universidad y transformaciones que supuso la pandemia…….....p. 246
7.5.2. Experiencias y percepciones en torno a las políticas de acompañamiento.....p. 251
7.6. Efectos de las políticas de acompañamiento en tiempos de pandemia.....p. 254
7.7. Síntesis del capítulo.....p. 259

Capítulo 8. *Conclusiones*…….....p. 263

REFERENCIAS……..……..…….....p. 285

ANEXO……..……..…….....p. 313
Encuesta para tutores de espacios de tutoría y acompañamiento a estudiantes UNR…...p. 314
Guión de entrevista a Referentes de espacios de acompañamiento estudiantiles……..p. 319
Entrevista R1……...……...p. 320
Entrevista R2……...……...p. 335
Entrevista R3……...……...p. 348
Entrevista R4……...……...p. 360
Entrevista R5……...……...p. 368
Entrevista R6……...……...p. 375
Entrevista R7……...……...p. 380
Entrevista R8……...……...p. 380

Entrevista R9……...……...p. 394
Entrevista R10……...……...p. 404
Entrevista R11……...……...p. 416
Entrevista R12……...……...p. 421
Entrevista R13……...……...p. 438
Entrevista R14……...……...p. 448
Guión de Entrevista a Tutores en la Pre-pandemia……...p. 456
Entrevistas a T1 y T2……...……...p. 457
Entrevistas a T3 y T4……...……...p. 466
Entrevistas a T5 y T6……...……...p. 481
Entrevistas a T7 y T8……...……...p. 493
Guía de Entrevista a Tutores del Programa "Codo a Codo"……...……...p. 502
Entrevistas a T9……...……...p. 503
Entrevistas a T10……...…….....p. 514
Entrevistas a T11……...…….....p. 520
Entrevistas a T12……...…….....p. 528
Entrevistas a T13……...…….....p. 538
Guión de entrevista a estudiante ingresantes……...…….....p. 545
Entrevista a E1……...……...…….....p. 546
Entrevista a E2……...……....…….....p. 552
Entrevista a E3……...……....…….....p. 559
Entrevista a E4……...……...……...…….....p. 565
Entrevista a E5……...……...……...…….....p. 576
Observaciones 1……...……...…….....p. 581
Observaciones 2……...……...…….....p. 586
Observaciones 3……...……...…….....p. 591
Observaciones 4……...……...…….....p. 597
Observaciones 5……...……...…….....p. 600
Observaciones 6……...……...…….....p. 604
Observaciones 7……...……...…….....p. 606
Observaciones 8……...……...…….....p. 614
Observaciones 9……...……...…….....p. 617

Observaciones 10……..…….…….....p. 620
Observaciones 11……..…….…….....p. 622
Observaciones 12……..…….…….....p. 626
Observaciones 13……..…….…….....p. 628
Observaciones 14……..…….…….....p. 633
Modelo consentimiento informado entrevistas……..……p. 635
Modelo consentimiento informado observaciones…….……p. 636

Índice de Tablas e Infografías

Tabla 1. Objetivos de investigación, dimensiones de análisis y estrategias de recolección de datos……...…….p. 38
Tabla 2. Codificación de Entrevistas a coordinadores y referentes de los espacios de acompañamiento estudiantil……...p. 45
Tabla 3. Codificación de Entrevistas a Tutores……...p. 47
Tabla 4. Codificación de Entrevistas a estudiantes……..p. 49
Tabla 5. Codificación de Observaciones……...……...p. 51
Infograma 1. Emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad……p. 110
Infograma 2. Políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR……p. 129
Tabla 6. Máximo estudio alcanzado por madre y padre: sin estudios……....p. 122
Tabla 7. Máximo estudio alcanzado por madre y padre: estudios superiores……....p. 122
Tabla 8. Promedio de Primera Generación Universitaria en la UNR y Facultades……...p. 123
Tabla 9. Índice de Pasividad de Primer Año…….....p. 124
Tabla 10. Índice de Pasividad de Primer Año 2016-2021……..p. 124
Tabla 11. Modalidades de implementación de las políticas de acompañamiento en la Universidad Nacional de Rosario y momento de surgimiento…….....p. 184
Tabla 12. Consultas más frecuentes realizadas por les estudiantes……....p. 231

INTRODUCCIÓN

¿Alcanza con comprobar y deplorar la desigual representación de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior para cerciorarse, una vez más, de las desigualdades ante la educación? Cuando se dice y se repite que no hay más que el 6% de hijos de obreros en la enseñanza superior, ¿hay que sacar de esto la conclusión de que el medio estudiantil es un medio burgués? O cuando sustituimos el hecho por la protesta contra el hecho, ¿acaso no nos esforzamos, la mayor parte de las veces sin éxito, por persuadirnos de que un grupo capaz de protestar contra sus propios privilegios no es un grupo privilegiado?
Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 2014 [1964], p. 13.

Comenzamos esta tesis haciendo alusión a uno de los pasajes del libro "*Los Herederos. Los estudiantes y la cultura"* de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2014) que más nos movilizaron al momento de pensar el tema de investigación. Una preocupación que se evidencia en este fragmento y que hace al problema de investigación tiene que ver con la cuestión de la desigualdad social y la universidad y cómo se reactualiza en pleno siglo XXI, cuando asistimos a momentos de masificación universitaria y en que la educación superior comienza a ser pensada como un derecho humano.

De este modo, el tema de interés de esta tesis es ahondar en la tensión entre las dinámicas de inclusión y desigualdad en la universidad, así como en las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso. Entre estas problemáticas y las políticas implementadas para afrontarlas entendemos que se trazan las dinámicas, en permanente tensión, de la igualdad y la desigualdad.

Al respecto vemos que garantizar el derecho a la educación constituye uno de los grandes desafíos de nuestros países latinoamericanos. Aún en pleno siglo XXI el abandono en la escuela secundaria y en la educación superior es elevado y asistimos a momentos donde se conjugan y complementan dos fenómenos aparentemente contradictorios: la masificación escolar y el abandono. Entonces, mientras se observa una masificación extraordinaria del sistema educativo en general, y del superior en particular, se registran altas tasas de "fracaso académico" y "abandono", que afectan, en mayor medida, a estudiantes de las clases populares (Ezcurra, 2013).

Este proceso de masificación puede observarse a partir de los años ´60 en varios países del mundo donde se produce un exponencial crecimiento de la matrícula universitaria y de

heterogeneización del estudiantado producto de varios cambios sociales, económicos y culturales. La extensión de la cobertura de la escolaridad básica y secundaria, el ingreso de las mujeres al mercado laboral, la feminización de la matrícula, los cambios en el mundo del trabajo y de las certificaciones laborales, las políticas de estado de bienestar, entre otras, transformaron el estudiantado de las universidades alejándose de aquella población de elite de comienzos de siglo XX.

Por otro lado, desde finales del siglo XX comienzan a implementarse una serie de reformas en los sistemas de educación superior cuyas tendencias predominantes fueron la homogeneización y la internacionalización, en un contexto de auge neoliberal. En 1998 la educación superior fue incorporada en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), equiparando así el conocimiento a una mercancía (Perrotta, 2016). Como parte de esta tendencia, en Europa se producen procesos de convergencia político-económica, que en el plano de la educación superior se inician con la firma en 1999 de la Declaración de Bolonia entre Ministerios de Educación de diversos países de Europa y que desencadena la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este proceso, conocido como Proceso Bolonia, generó reformas comunes en los sistemas de educación superior, no solo de los países europeos sino de todo el mundo, produciendo cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos. Asimismo, la educación superior es colocada en agenda por organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]; Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]) que en declaraciones mundiales y regionales desde 1998 a la actualidad (Unesco-París, 1998; Colombia, 2009; Cuba, 2008; Argentina, 2018) advierten la centralidad del tema y el rol de las instituciones (Carabajal, 2020).

En este contexto, de la mano de estos procesos de convergencia político-económica, las Tutorías ingresaron a las agendas de educación superior como dispositivos institucionales privilegiados para atender problemas como el abandono, la repitencia y el rezago (Capelari, 2017). En Argentina los programas de tutorías se incrementaron notoriamente en las universidades públicas a partir de los años 2000 y 2001, como consecuencia de las políticas de acreditación de las carreras de grado a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) (Capelari, 2017).

De este modo, desde principios del siglo XXI se observa la multiplicación de una serie de políticas, programas y propuestas abocadas al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para el primer año (Pierella, 2018). Asimismo, por estos años se vienen gestando acuerdos en la región en aras de concebir a la educación superior como un derecho. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, consagró a la educación superior como un "bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado" (CRES, 2009, p. 91), sentando un precedente importante en la región.

En Argentina la extensión de la obligatoriedad escolar a la educación secundaria, sancionada en los años ´90 y ampliada en 2006 ("Ley de Educación Nacional" - N° 26.206), supuso una obligación al Estado en cuanto a la garantía del derecho a la educación secundaria; pero también de la educación superior. De este modo, el acceso a la educación superior guarda relación con un derecho previo, el acceso a la educación secundaria. El panorama se complejiza aún más si tenemos en cuenta que la universidad pública argentina se sustenta en una serie de principios que hacen a la igualdad en el acceso -gratuidad e ingreso irrestricto-, por lo que el abandono adopta características específicas. Entonces, si el Estado garantiza formalmente el acceso a la universidad y las tasas de abandono son persistentes en su magnitud y afectan principalmente a estudiantes de las clases populares, este fenómeno pone en debate cuestiones como la igualdad y la justicia social.

Finalmente, cabe mencionar que entre los años 2020-2022 atravesamos una pandemia de gran impacto a nivel internacional originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19. El Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM) (2021) señala que la pandemia será recordada por haberse cobrado más de dos millones de vidas en todo el mundo, y por haber provocado el empobrecimiento de cientos de millones de personas. A su vez, sostiene que es probable que sea la primera vez en la historia que la desigualdad se haya incrementado, al mismo tiempo, en prácticamente todos los países del mundo. La pandemia supuso un agravamiento de las desigualdades previas pero, también, un acrecentamiento de las mismas, como consecuencia del solapamiento de un conjunto de procesos -crisis sanitaria, crisis alimentaria, aumento del desempleo y la pobreza, crisis educativa, entre otras- que afectó principalmente a mujeres y niñes.

En relación a la cuestión educativa, durante el periodo de restricciones sanitarias, más de 180 países tuvieron que cerrar temporalmente sus centros educativos y se calcula que en el peor momento unos 1700 millones de estudiantes dejaron de poder ir a la escuela (OXFAM, 2021). En el ámbito universitario latinoamericano, según un informe de IESALC-UNESCO (2020), esta pandemia afectó, al menos, a unos 23,4 millones de estudiantes y a 1,4 millones de docentes. Esto representa el 98% de la población de estudiantes y profesores de educación superior de la región. Dicha situación es particularmente preocupante respecto del estudiantado más vulnerable, que ingresó a la educación superior en condiciones de desventaja en relación a factores socioeconómicos y culturales, situación que podría derivar en abandono, aumentando así la exclusión a la que da lugar la desigualdad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región (IESAL-UNESCO, 2020; Cannellotto, 2020).

Es en este marco de situación que entendemos que el ingreso a la universidad se construye como problema social, en un proceso iniciado en una inquietud por el abandono estudiantil y que decanta en una preocupación por la permanencia y el egreso de todo el estudiantado. De este modo, en ese proceso podemos observar un camino que, como dijimos, inicia con una inquietud por el abandono estudiantil, continúa con una demanda que empiezan a realizar organismo internacionales en torno a la implementación de políticas para atender a ese fenómeno -con una exigencia de mayor eficiencia y eficacia-; llegando, luego, a construirse una agenda regional que pregona a la educación superior como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado y en donde emerge la preocupación, no solo por el acceso, sino por la permanencia y el egreso.

Objetivos y estrategias metodológicas

Tal como dimos cuenta en el apartado anterior, hallamos un nudo problemático en que en un país como Argentina donde se ha avanzado en la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y en el que se garantiza el libre acceso a la educación superior, el abandono es persistente y afecta principalmente a estudiantes de las clases populares. Es así que podemos afirmar que las problemáticas que emergen en el primer año se anudan fuertemente a dinámicas de desigualdad social y educativa. Asimismo, estos avances en términos de garantías del derecho a la educación han supuesto demandas en torno a la inclusión y la implementación de políticas que garanticen, no sólo el acceso formal, sino la permanencia y el egreso de todes les estudiantes más allá de su clase social, género e identidad étnica.

Es en este marco que planteamos el siguiente problema de investigación: ¿De qué modo la UNR procura atender la tensión entre las dinámicas de igualdad y desigualdad universitaria, qué políticas implementa, qué efectos tienen, qué sucede en los espacios que se abocan al trabajo sobre la problemática y qué transformaciones sufrieron durante la pandemia? Específicamente, nos centraremos en las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Humanidades y Artes y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas.

Para profundizar en este problema de investigación es que utilizaremos herramientas conceptuales y metodológicas del campo de la Sociología de la Educación y la Política Educativa. El foco de indagación estará en las políticas de acompañamiento estudiantil -objetivos, modalidades de implementación y sus efectos- y su relación con las dinámicas de igualdad y desigualdad educativa, para acceder desde allí a cómo les actores institucionales -autoridades, coordinadores, tutores y estudiantes- vivencian y significan esas políticas poniendo especial atención a las modificaciones producidas durante la pandemia y en las experiencias estudiantiles del primer año. Para lograr estas articulaciones adoptamos una perspectiva epistemológica relacional (Achilli, 2005) que concibe al proceso de investigación como una búsqueda por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales.

Así, el objetivo general de esta investigación es producir conocimiento acerca de la forma en que la UNR procura atender la tensión entre las dinámicas de inclusión y desigualdad universitaria en el ingreso y cómo impacta la pandemia y la virtualización forzosa en esos procesos. Se plantean como objetivos específicos:

1 Describir las características educativas de les estudiantes que ingresan a la UNR y a las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Humanidades y Artes y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas correspondientes a las cohortes 2018-2021 para ahondar en el perfil estudiantil y su relación con las problemáticas del ingreso.
2 Analizar los programas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR en las Facultades bajo estudio y la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), en cuanto a su génesis, objetivos, modalidades de implementación, logros y limitaciones.
3 Profundizar en los sentidos y percepciones de les actores institucionales en cuanto a las dificultades de les estudiantes, el ingreso a la universidad, el acompañar, la inclusión, la desigualdad y las transformaciones que supuso la virtualización forzosa.

4 Describir las transformaciones que los programas de acompañamiento estudiantil sufrieron con la pandemia y los procesos de virtualización forzosa.
5 Indagar en los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas por las Facultades seleccionadas y la UNR en relación con la tensión existente entre las dinámicas de inclusión y desigualdad y los procesos de virtualización forzosa.
6 Examinar las experiencias estudiantiles durante la pandemia en cuanto al ingreso a la universidad y las políticas de acompañamiento estudiantil.

Para cumplimentar con estos objetivos es que nos posicionamos desde la perspectiva relacional y del Estudio de Caso, a la vez que adoptamos una estrategia metodológica cualitativa, como el análisis de documentos, las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones no participantes, con triangulación de técnicas cuantitativas como la implementación de la técnica de encuesta. La finalidad de la investigación es descriptiva ya que, a la vez que buscamos describir las características educativas de les ingresantes, cómo la UNR despliega políticas de acompañamiento estudiantil y las transformaciones que produjo la pandemia, buscamos analizar los efectos de estas políticas en relación a la inclusión y la desigualdad. A su vez, el presente estudio adquiere una dimensión longitudinal (Yuni y Urbano, 2006), donde cobra relevancia como eje articulador la pandemia. De este modo, el estudio se articula en torno a dos momentos: la pre-pandemia y la pandemia.

Decisiones sobre la organización de la tesis

La tesis está organizada en 8 capítulos. El primero refiere a los antecedentes de investigaciones en la temática. Así, hacemos alusión a una serie de líneas de investigación que abrevan en la problemática del ingreso a la universidad, particularmente en Argentina, a la vez que nos detenemos en aquellos estudios que se centran en la UNR.

En el capítulo 2 fundamentamos el enfoque epistemológico adoptado, la perspectiva relacional, y el enfoque metodológico utilizado, Estudio de Casos, a la vez que se presenta el caso bajo estudio. También, se ponen en relación los objetivos de investigación con las dimensiones de análisis y las estrategias de recolección de datos y se describe el corpus, a la vez que se describe el proceso de análisis de los datos y se puntualizan algunas dificultades y desafíos hallados.

En el capítulo 3 damos cuenta de los aspectos teóricos que se ponen en discusión para el análisis de los resultados, esto es la cuestión de la igualdad y desigualdad en la educación

superior. Para ello, nos resultó pertinente recuperar debates teóricos en torno a conceptos que suelen aparecer enlazados: pobreza, exclusión social y desigualdad, desde la perspectiva de los campos de la Sociología y la Sociología de la Educación; a la vez que reflexionamos en torno a la relación de éstos con los procesos de igualdad y desigualdad en la educación superior y la emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil. Por último, nos detenemos en la noción de acompañamiento.

A su vez, en el capítulo 4 ahondamos en la problemática del ingreso y la emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, a la vez que describimos el contexto histórico-político mundial y regional donde estas problemáticas cobran mayor relevancia y analizamos las tendencias de la educación superior que se encuentran en pugna actualmente.

En el capítulo 5 describimos y analizamos los espacios de acompañamiento que desarrolló la UNR y las tres Facultades seleccionadas, en el período 2018-2021, indagando acerca de su génesis, objetivos, implementación, logros y limitaciones. Organizamos el capítulo en dos partes: el primero, donde examinamos las experiencias surgidas a partir de las acreditaciones de carreras por CONEAU; mientras que en el segundo profundizamos en aquellas que emergieron durante el proceso de expansión de las políticas de acompañamiento.

En el capítulo 6 analizamos las modalidades que adoptaron las políticas de acompañamiento estudiantil en la pre-pandemia, deteniéndonos en sus similitudes y diferencias; los sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales en torno a les estudiantes ingresantes y sus dificultades, el momento de ingreso, la desigualdad y la inclusión y las acciones de acompañamiento en la universidad. Asimismo, focalizamos en las estrategias que se delinean en los dispositivos de trabajo para analizar posibles efectos que construyen estas políticas en sus potencialidades para incluir.

Por otro lado, en el capítulo 7 describimos las transformaciones que produjo la pandemia y la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina y, particularmente, en la Universidad Nacional de Rosario. Así, profundizando en las acciones que se implementaron para acompañar el ingreso durante 2020 y 2021, los cambios que sufrieron los espacios de acompañamiento y los que produjo la virtualización forzosa en las experiencias de ingresantes. Finalmente, en el capítulo 8 desarrollamos las conclusiones de la tesis y elaboramos algunas reflexiones finales acerca de las mismas.

Por último cabe señalar, que a partir del capítulo 3 incluimos una síntesis de cada capítulo ya que juzgamos que aporta a una mejor comprensión del contenido y a generar relaciones

entre los mismos. También, incorporamos infografías de confección propia para contribuir a sintetizar y graficar la información desarrollada.

Decisiones sobre el estilo de escritura del texto

En la escritura de esta tesis hemos adoptado una serie de decisiones que hacen a la visibilización de la diversidad de identidades y subjetividades y que aportan a desmontar el uso sexista, androcéntrico y binario del lenguaje, que se sostiene en el uso del masculino genérico.

En primer lugar, hemos decidido utilizar el lenguaje inclusivo y no sexista que fue aprobado por el Consejo Superior de la UNR mediante la Resolución CS N° 662/2019 y que en su artículo N° 1 establece que se acepta como válido el uso de lenguaje inclusivo y no sexista en producciones orales y escritas de los cuatro claustros de la UNR. La Guía de "Recomendaciones para el uso del lenguaje no sexista e inclusivo en el área administrativa" elaborada por el Área de Género y Sexualidades de la UNR establece que el lenguaje no sexista e incluyente nos permite visibilizar a las mujeres, lesbianas, gays, bisexuales, trans, travesti, intersex y no binaries, nombrar a todas las identidades. Asimismo, creemos que el uso del lenguaje inclusivo y no sexista es, ante todo, un acto político de visibilización, de apuesta por la multiplicidad (Gasparri, 2020). Pero, también, de transformación de la realidad ya que como, afirma Javier Gasparri (2020), insistir en su importancia conlleva a enfatizar la relevancia del lenguaje como creador de realidad, como aquello que, en su carácter mediador y a la vez performativo, el lenguaje media y en esa mediación hace. Finalmente, cabe destacar el invalorable aporte que ha realizado el feminismo en tal sentido al poner en tela de juicio el lenguaje desde hace décadas. Sara I. Pérez y Florencia Moragaen (2020) señalan que el feminismo ha desnundado al lenguaje como instrumento de producción y reproducción de discriminación y subordinación.

En tal sentido, hemos decidido utilizar la "x" y la "e" para visibilizar la multiplicidad de identidades y subjetividades y consignamos los nombres completos de les autores que trabajamos, no sólo los apellidos, para visibilizar a las mujeres e identidades autopercibidas en las producciones académicas. Al respecto del estilo y el formato de las citas y referencias, cabe señalar que se ajusta a los lineamientos establecidos en el Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA, 2023).

Capítulo 1. Antecedentes de investigaciones en la temática

Con el advenimiento del siglo XXI las preocupaciones en torno a las problemáticas que emergen en el primer año universitario y las políticas que implementan las instituciones para acompañar al estudiantado en el proceso de ingreso se multiplicaron. Si bien es posible hallar desde la década del ´60 preocupaciones en torno al abandono, es con el cambio de siglo que varias de las cuestiones vinculadas al acceso, permanencia y egreso en la universidad se consolidaron en objeto de investigación.

En este proceso incidieron varios sucesos, que entramados en agendas de investigaciones, dieron lugar a la emergencia de un campo de estudio acerca del Primer Año Universitario. Si bien es posible hallar preocupaciones en torno al abandono estudiantil universitario desde la década del 60, provenientes principalmente del campo de la Sociología de la Educación (Bourdieu y Passeron, 2014), es recién a finales del siglo XX que se empieza a consolidar un campo de investigaciones en torno a estas problemáticas. En los años ´70 y ´80 en EEUU, y luego, en Europa, aparecieron investigaciones que después darían lugar a un movimiento mundial acerca de lo que se denominó como "First Year Experience" (Johnston, 2013; York y Longde, 2007) -la experiencia del primer año-.

De este modo, en este camino es posible identificar un desplazamiento en los estudios del campo desde las explicaciones sobre el abandono a la retención (Silva Laya, 2011). A nuestro entender, tal desplazamiento implica un cambio de foco respecto de les estudiantes y sus dificultades a las instituciones y las políticas implementadas. Asimismo, hallamos que en tales transformaciones incidieron dos factores, que con diferente grado, impactaron en las universidades de América Latina y el Caribe con el cambio de siglo. Por un lado, la implementación de políticas, programas y dispositivos diseñados para el primer año, que llegaron de la mano de programas de reestructuración económica de orientación neoliberal y que tuvieron impacto global. Y, por el otro, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en 2008 en Cartagena de Indias, Colombia, que, como

mencionamos anteriormente, consagró a la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (CRES, 2009).

Desde nuestra perspectiva, ambos hechos contribuyeron a que las investigaciones centren la mirada en las políticas implementadas por las instituciones y sus efectos, y en los factores institucionales, académicos y pedagógicos que favorecen la permanencia. Aunque ambos procesos aparecen como antagónicos en cuanto a sus perspectivas políticas, podemos decir que han impulsado avances en términos de configurar una agenda centrada en el rol de las instituciones en las problemáticas que emergen en el primer año universitario. Asimismo, los avances en términos de concebir a la educación superior como un derecho promueve el análisis de las políticas de acompañamiento estudiantil desde la perspectiva de la inclusión educativa.

De este modo, es a partir de este desplazamiento que se consolidan una serie de líneas de investigación que abrevan en la problemática del ingreso a la universidad y que analizan: las políticas de acompañamiento estudiantil; la incidencia de factores condicionantes de las trayectorias -personales, vocacionales, institucionales, académicos y pedagógicos-; y el tránsito de les estudiantes por la universidad y la articulación con el nivel medio. Cabe aclarar que, desde nuestra mirada, este desplazamiento no se observa tanto en el objeto de las investigaciones sino en el foco y las explicaciones halladas. Es decir, si bien siguen realizándose estudios sobre el abandono estudiantil, los análisis tienden a centrarse más en el rol de las instituciones que en los "déficits" de les estudiantes. Incluso, tampoco se expresa en términos cronológicos, como si fuera una preocupación superada, sino en la emergencia y proliferación de nuevas líneas de indagación que desplazan las miradas de les estudiantes a las instituciones y las prácticas pedagógicas.

Es así que en este capítulo buscamos dar cuenta de los debates y hallazgos que se producen desde tres líneas de indagación en Argentina, focalizando en los estudios acerca de las políticas de acompañamiento estudiantil y en aquellos que tienen a la Universidad Nacional de Rosario (UNR) como caso en estudio. A la vez que resaltamos aquellos hallazgos que aportan a pensar la cuestión de la desigualdad en la Universidad.

Entonces, en primer lugar, analizamos investigaciones acerca de las políticas de acompañamiento estudiantil. Continuamos con aquellos estudios que indagan los factores condicionantes de las trayectorias estudiantiles, que focalizan en el tránsito estudiantil por la

Universidad y la articulación con el nivel medio. Y, por último, profundizamos en estudios centrados en la UNR, deteniéndonos en las metodologías utilizadas y los hallazgos obtenidos.

1.1. Estudios sobre las políticas de acompañamiento estudiantil

En primer lugar, cabe destacar que la mayoría de los estudios sobre el tema no remiten al concepto de "políticas de acompañamiento", sino que, en gran medida, refieren a las tutorías. Esto se debe a que tienen una larga historia en la universidad y que fueron de las primeras políticas implementadas para acompañar las trayectorias educativas. Otros dispositivos de acompañamiento son los cursillos de ingreso y los espacios de alfabetización académica, de posterior emergencia. A propósito de esta tesis hemos denominado a todos estos dispositivos como "políticas de acompañamiento estudiantil" porque tienen como foco el acompañar las trayectorias educativas, más allá de la modalidad que adopten.

En segundo lugar, si bien se profundizará en el capítulo 3, es pertinente hacer mención a nuestra perspectiva en cuanto al concepto de *acompañamiento*, ya que tiene centralidad en esta investigación. El *acompañamiento* hace alusión a un "trabajo sobre le otre", a un vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia (Cornu, 2019), que puede adoptar distintas connotaciones según el posicionamiento político-pedagógico que se sustente. Tal como nos indica Laurence Cornu (2019), si partimos de una perspectiva que apunte a la emancipación buscaremos sortear los desniveles que alimentan la dependencia y sostendremos una igualdad en la asimetría de los lugares. Tales serían los principios, que desde nuestra perspectiva, deberían sustentar a los espacios de acompañamiento estudiantil. A lo largo de esta tesis examinaremos esta tensión que surca tales espacios.

En tercer lugar, en relación a los estudios que analizan estas políticas cabe destacar la relevancia que adquiere el ingreso de las tutorías a las agendas de la educación superior en tanto significó que comiencen a tener centralidad en los ámbitos de definición política, así como en las investigaciones.

Diversxs autores (Álvarez Pérez y González Afonso, 2008; Álvarez Pérez, 2005-2006; Martínez González, 2011) señalan que si bien en Europa las tutorías no son un tema nuevo, ya que existían debates previos en torno a la necesidad de su incorporación, es con la conformación del EEES que se han desarrollado y generalizado. Incluso, la particularidad que exhibe la implementación de las tutorías en Europa reside en que es incorporada a la función docente. Asimismo, particularmente en España se observa una prolífica producción

académica acerca de la función tutorial como responsabilidad docente destinada a promover el aprendizaje autónomo del alumnado; el papel del profesorado; la función tutorial y su vinculación de la orientación con la enseñanza, entre otros (Álvarez Pérez y González Afonso, 2005, 2008; Álvarez y González, 2005; Cano González, 2008; Martínez González, 2011).

Por su parte, José A. Martínez González (2011) señala que en el EEES la apuesta por la orientación y la tutoría constituye un cambio de paradigma universitario con el que se pretende superar un modelo instructivo basado en la transmisión de contenidos a favor de un modelo formativo-educativo centrado en la comunicación y en la interacción docente-estudiante. Es decir, que la implementación de este dispositivo estuvo orientada a fomentar prácticas formativas que rompan con la clase magistral, a promover la autonomía estudiantil, a brindar información y a aumentar la calidad.

En América Latina y el Caribe los procesos de convergencia político-económica impulsados por el neoliberalismo antes referidos, también produjeron efectos en sus universidades, adoptando varias de las transformaciones estructurales, curriculares y pedagógicas que tenían lugar en Europa. De este modo, las tutorías emergieron en este contexto como una respuesta institucional a problemáticas que instaló la masividad como consecuencia de la expansión de la educación superior en los últimos 15 años. Asimismo, el acceso a la educación superior comenzó a figurar en discursos académicos y políticos, en declaraciones e informes. Particularmente, en la región se registraron avances en términos de considerar un reto del siglo XXI el acceso, la permanencia y el egreso del mayor número posible de estudiantes (Capelari, 2017).

Como parte de este proceso, también puede observarse una multiplicación de los estudios focalizados en las políticas de acompañamiento, como las tutorías y los dispositivos centrados en el acceso y la permanencia. En Argentina, donde las tutorías estuvieron ligadas a los procesos de acreditación de carreras realizadas a principios del siglo XXI por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se observa una prolífica producción acerca de las políticas de tutorías en las universidades nacionales y el rol de les tutores, siendo más numerosos aquellos estudios que analizan experiencias localizadas en carreras o facultades que atravesaron estos procesos (Alcoba et al. 2015; Fascendini et al., 2019; Nardoni y Smitt, 2015).

De estos estudios se desprende que las tutorías se multiplicaron a partir del siglo XXI con los procesos de acreditación de carreras, por parte de CONEAU, en todas las universidades nacionales a partir de sus recomendaciones frente a problemáticas como el abandono y el rezago estudiantil. También señalan que, a diferencia de los sucedido en Europa donde hay mayor presencia del docente tutor/x, se ha instalado principalmente la figura del tutor par, desempeñado por estudiantes avanzades, y que se observa una progresiva institucionalización de su rol al interior de las universidades, si bien exhiben modalidades de implementación diversas (Capelari, 2009, 2014, 2016, 2017). Algunas de estas experiencias privilegian la formación de les tutores en la práctica, esto es como formación "en acción", a la vez que utilizan la investigación y la reflexión como dispositivo de enriquecimiento de la práctica. Si bien en su gran mayoría los estudios destacan los aportes positivos que realizan las tutorías, resaltan que la evaluación tradicional presenta limitaciones en cuanto al análisis de sus impactos, llegando a proponer la autoevaluación como instrumento privilegiado (Alcoba et al. 2015; Nardoni y Smitt, 2015).

Otra interesante línea de análisis es la construida desde las universidades del conurbano bonaerense donde podemos identificar dos grupos de universidades: las creadas en los años ´90 y las que surgieron en el siglo XXI. En ambos podemos observar distintas particularidades que hacen a su contexto de creación, población que atienden y mandato institucional.

El primer grupo de universidades se destaca por emerger en los años ´90, en un contexto de gobierno neoliberal que implementó un programa de transformación del sistema universitario, cuyo objetivo central fue la diversificación (Marquina, 2011). Esto se debió a la creación de nuevas universidades públicas con formas de organización distintas a las universidades tradicionales y de nuevas universidades privadas, generando así una mayor heterogeneidad en el sistema. Estas nuevas universidades públicas fueron organizadas con modelos más flexibles, promovieron ofertas académicas innovadoras, recibieron una población mayoritariamente integrada por estudiantes de primera generación universitaria, y sostuvieron regímenes de admisión más restrictivos que las universidades tradicionales, con cursos nivelatorios obligatorios. En esta línea, pueden observarse una serie de estudios centrados en la experiencia de estas universidades y la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Gesualdi, 2015; Gorostiaga et al., 2017, Mancovsky y Lizzio, 2017, entre otres).

Algunes autores (Arias et al., 2015; Gorostiaga et al., 2017) señalan que por la particularidad de estas experiencias pueden observarse algunas tensiones que cruzan a les actores institucionales respecto de las políticas de retención: acompañamiento versus sobreprotección estudiantil, compromiso respecto de la misión de inclusión frente a desentendimiento respecto de esa función, calidad con inclusión versus calidad en desmedro de la inclusión de estudiantes con diferentes capitales culturales, entre otras. Asimismo, señalan que varios de estos debates se cruzan con las condiciones materiales y de trabajo docente o con cuestiones presupuestarias que afectan la implementación de varias de las políticas inclusivas. A su vez, se destaca que si bien en algunas universidades se ha avanzado en la institucionalización de los cursos de ingreso, en la instrumentación de acciones de apoyo a les estudiantes de los primeros años y, en algunos casos, en la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza, en su gran mayoría las políticas de acompañamiento son periféricas al curriculum y se centran en les estudiantes y no en la institución (Arias et al., 2015; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Gesualdi, 2015; Gorostiaga et al., 2017), la instrumentación de acciones de apoyo a les estudiantes de los primeros años y, en algunos casos, la revisión de los marcos curriculares y las estrategias de enseñanza.

En cuanto a las universidades nacionales del conurbano bonaerense creadas en pleno siglo XXI (2003-2015), algunos estudios señalan que poseen una particularidad en relación a un mandato de inclusión (Cambours de Donini et al., 2019; Marchini, 2018; Mattioni, 2017). Es decir, en estas universidades existe una fuerte presencia de una misión institucional de relación con el entorno territorial y la reivindicación de la militancia como entramado de sostenimiento de las políticas inclusivas. Incluso señalan que los logros en torno a la retención se anclan en una mayor proximidad con el entorno (Mattioni, 2017) y en la implementación de estrategias focalizadas en el trabajo en el aula (Marchini, 2018).

A modo de cierre, de este apartado, cabe mencionar que los estudios reseñados coinciden en señalar que, más allá de la diversidad institucional y de los dispositivos implementados, se observan importantes avances en la institucionalización de las políticas de acompañamiento estudiantil. Sin embargo, destacan que un obstáculo que aparece y que le resta efectividad es el carácter periférico que muchas de estos espacios tienen respecto del currículum. Esto es, su condición de iniciativas periféricas, así como el centrarse en les estudiantes sin focalizar en la

enseñanza, las prácticas docentes o las pautas institucionales, impediría que se motoricen transformaciones de mayor profundidad (Ezcurra, 2013).

1.2. Estudios sobre los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles

Como mencionamos anteriormente, se pueden encontrar estudios centrados en factores que condicionan las trayectorias estudiantiles desde los años ´60. Estudios pioneros como los de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en Francia y los de Vicent Tinto en EEUU inauguran, desde diferentes vertientes teóricas, líneas de análisis respecto del abandono universitario.

Desde una perspectiva estructural (Santos Sharpe y Carli, 2016) Bourdieu y Passeron escriben en 1964 el libro "Los Herederos. Los estudiantes y la cultura", que se convirtió en dinamizador del debate acerca de estos fenómenos. Los autores sostienen que el abandono en las universidades francesas es alarmante, a la vez que señalan el carácter clasista de la misma al develar los mecanismos que legitiman a les estudiantes de las clases acomodadas como sus legítimos herederes. A su vez, demostraron la íntima relación que existe entre la reproducción social y la económica y señalaron el papel que desempeñan las instituciones educativas como legitimadoras del orden social (Bourdieu y Passeron, 2014). Este estudio tuvo gran relevancia en el contexto de las convulsionadas universidades francesas de los ´60 y un impacto directo en los debates sucedidos en el "Mayo Francés".

Por su parte, Vicent Tinto, exponente de lo que se llamó como Modelo de la Integración Social (Santos Sharpe y Carli, 2016), afirma que la preocupación por el abandono estudiantil aparece en la década del ´60 en EEUU, abordado desde la perspectiva de la Psicología. Este fenómeno era entendido como un problema individual que se debía a la falta de habilidades, motivación o voluntad, donde quienes fallaban eran les individues, no las instituciones (Tinto, 2006). Esta visión, que culpabilizaba a las víctimas, recién es modificada en los años 70 cuando cambia la perspectiva dominante sobre el fenómeno, como producto de una transformación general en la visión de la relación entre el individuo y la sociedad. Así, comienza a ser tomado en consideración el rol del ambiente y de la institución en las decisiones estudiantiles de persistir o abandonar la carrera (Tinto, 1975 en Tinto, 2006).

Por otro lado, en cuanto al impacto de estos debates en Argentina, si bien pueden hallarse algunos estudios aislados (Graciarena, 1961; Habichayn, 1960) no fue hasta principios del siglo XXI que se retomaron las investigaciones sobre el fenómeno y se multiplicaron. En

términos generales, predominaron los estudios con enfoques bourdianos y las investigaciones econométricas (Santos Sharpe y Carli, 2016). A su vez, como afirmamos anteriormente, con el cambio de siglo empieza a observarse un desplazamiento en el foco de las investigaciones respecto de los factores que condicionan las trayectorias, que podemos denominar como de les individues y sus déficits a las instituciones y las políticas. Este desplazamiento es progresivo y se evidencia en que en los primeros años del siglo imperan los estudios econométricos centrados en los perfiles estudiantiles y el abandono y, luego, empiezan a multiplicarse aquellos que, analizando los obstáculos que encuentran les estudiantes, focalizan en las responsabilidades institucionales.

Así, algunos estudios (Kisilevsky y Veleda, 2002) señalan que existen un conjunto de variables que inciden en las expectativas de continuar estudios de nivel superior y en la elección de la carrera: el nivel educativo de les padres, el tipo de institución y la región en la que les estudiantes se preparan para egresar del nivel medio y planean su futuro inmediato, la oferta de carreras disponibles, entre otras. Diverses autores (Ezcurra, 2013, 2019; García de Fanelli, 2004, 2014, 2015, 2017; Gluz y Rosica, 2011; Kisilevsky y Veleda, 2002), señalan que las posibilidades objetivas de concretar las aspiraciones divergen significativamente según las clases sociales, siendo las medias y altas las que cuentan con mayores posibilidades. En los sectores medios-altos la decisión de proseguir estudios superiores suelen estar acompañadas por la familia, se cuenta con mayores recursos económicos y la vocación suele incidir más en la elección. En cambio, en los sectores medios-bajos suele no intervenir la familia en la elección de proseguir estudios, la fuente de información es institucional (profesores de la escuela de procedencia), les jóvenes deben resolver el modo de combinar el trabajo con el estudio y el factor vocacional de la decisión ocupa un lugar secundario con relación al factor económico. De este modo, diverses autores (Linne, 2018; Parrino, 2019) analizan los factores que configuran vulnerabilidades o indicadores del estatus desfavorecido de les estudiantes -primera generación en el ciclo, trabajo, dedicación parcial al estudio, ingreso tardío, entre otros- y que inciden en los procesos de abandono. Asimismo, señalan que el abandono se produce por la acción de una serie de factores que provienen del contexto, del sistema de educación superior, de la institución, y otros propios del estudiante y que llevan al abandono. Así, destaca una serie de flujos en donde los factores provocan tensiones que afectan negativamente al estudiante generando su expulsión, -flujo académico, institucional, vocacional y económico- (Parrino, 2019).

En gran medida, estos estudios afirman que los factores que condicionan las trayectorias se traducen en una distancia entre el perfil de les estudiantes y las exigencias académicas -conocimientos previos y modalidades de trabajo intelectual- que requiere la universidad (Ezcurra, 2013; Gluz, y Rosica, 2011; Grandoli, 2011). A su vez, en el perfil inciden dos factores: la trayectoria educativa previa -en las situaciones críticas se evidencia una escasa formación en el nivel medio- y la pérdida del ritmo académico -en aquellos casos donde hay una distancia extendida respecto de la finalización de los estudios secundarios deben realizar un esfuerzo extra por recuperar saberes olvidados por falta de ejercitación (Grandoli, 2011). Por su parte, Ana María Ezcurra (2013) destaca que el capital cultural es una noción clave para analizar la permanencia, en la medida en que en las instituciones se pondera un habitus académico que supone una brecha entre el estudiante esperade y el real.

Asimismo, varios estudios destacan que muchas de las dificultades académicas que encuentran les estudiantes se originan en problemas didácticos -clases muy expositivas-, de programación -ritmo acelerado-, de interacción y de evaluación -la reprobación es leída como fracaso- (Ezcurra, 2013, 2019). Así como hechos de maltrato, desatención, invisibilización, discriminación, entre otras, perpetradas por actores institucionales que afectan el desempeño académico de les estudiantes (Falcone y Stramazzi, 2011). Por último, en general estos estudios sugieren que un mayor conocimiento respecto de la incidencia de los factores que condicionan las trayectorias educativas puede contribuir a la elaboración de mejores políticas de retención.

En síntesis, los estudios centrados en los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles resaltan que el abandono estudiantil afecta en mayor medida a estudiantes de clases populares. Entre estos factores se destacan cuestiones vocacionales -desconocimiento de las carreras o incompatibilidad con las expectativas-, económicas -falta de recursos o sobrecarga laboral-, problemas para compatibilizar el estudio con el trabajo o las tareas de cuidado, y las académicas que se expresan de diversas maneras y en donde lo institucional tiene un componente central. Entre estas últimas aparecen las exigencias institucionales en torno a un capital cultural esperado y un determinado perfil -estudiante ideal- y el estudiante real -su diversidad, sus trayectorias escolares, su capital cultural, etc. Finalmente, estas investigaciones coinciden en señalar la necesidad de políticas institucionales que acompañen las trayectorias estudiantiles y pongan el foco en les estudiantes reales y sus problemáticas.

1.3. Estudios sobre el tránsito estudiantil por la Universidad y la articulación con el nivel medio

Como anticipamos previamente, en las últimas décadas del siglo XX se fueron consolidando en Europa estudios sobre el primer ciclo universitario como un momento crítico. *The First Year Experience* -la experiencia del primer año- es la expresión utilizada por algunos autores, como Mantz Yorke y Bernard Longden (2007) y Bill Johnston (2013), para referir a la especificidad del primer año. Desde esta perspectiva se sostiene que las experiencias de transición del nivel medio a la universidad influyen en la permanencia de les estudiantes.

Muchas instituciones a nivel mundial comenzaron a jerarquizar el primer año universitario constituyendo un movimiento global que, si bien comenzó en EEUU, se expandió a varios países como Australia, Reino Unido, Nueva Zelanda, Canadá, entre otros. Asimismo, dicho movimiento desarrolló desde 1986 una serie de Conferencias Internacionales y adoptó un carácter integral al producir estudios e investigaciones sobre el tema, así como dispositivos de intervención diseñados para primer año (Ezcurra, 2013).

En América Latina y el Caribe el interés por el Primer Año es más reciente pero se encuentra en pleno auge. Diversas autoras (Aguirre y Vespasiano, 2020; Mancovsky, 2017; Mastache et al., 2014; Pierella, 2011, 2014b, 2015a, 2015b, 2016, 2018; Silva Laya, 2011, 2015) han realizado numerosos estudios acerca del primer año universitario como momento crítico en las trayectorias estudiantiles, ahondando en el proceso de afiliación institucional, en las representaciones de les docentes de primer año acerca de les ingresantes, en las trayectorias estudiantiles, entre otros temas. Si bien han tomado como objeto de análisis distintas universidades nacionales coinciden en señalar algunas dificultades en el momento de la construcción del oficio de estudiante donde la institución actúa activamente. Algunos estudios señalan que les estudiantes destacan como positivo los vínculos que se tejen en la cotidianeidad universitaria y las políticas de bienestar estudiantil (Aguirre y Vespasiano, 2020). Otros hallan que las pequeñas decisiones cotidianas que realizan les estudiantes implican modos de relacionarse con la universidad y sus estudios que dan lugar a "éxitos" o "fracasos" en sus trayectorias. Destacan que estas decisiones, aparentemente personales, se encuentran construidas socialmente y expresan condicionamientos sociales y particularidades en los significados sociales que portan les sujetes y sus trayectorias (Mastache et al., 2014).

En cuanto a estudios sobre la articulación universidad-escuela media, algunes autores (Bombini y Labeur, 2017) sostienen que los cursos de ingreso y los programas de apoyo entre

ambos niveles constituyen zonas de pasaje entre lo conocido y lo nuevo y que las prácticas de escritura y lectura en esta zona constituyen un aspecto fundamental en la inclusión de les jóvenes en la cultura del nivel superior. Entre las dificultades halladas por les estudiantes en las zonas de pasaje, algunes autores (Pogré et al., 2018) señalan que no sólo atañen a las competencias académicas ofrecidas en la escuela secundaria y/o el nivel socio-económico, sino que la enseñanza en la universidad y sus dispositivos institucionales son constructores de dificultades y obstáculos para la articulación. A su vez, un estudio centrado en las experiencias de articulación entre universidades y escuelas medias (Tarabella et al., 2016) resalta que a pesar de que algunos programas presentan una elevada institucionalización, centralidad y continuidad de acciones y que cuentan con equipos de trabajo con cursos específicos destinados a desarrollar la articulación, continua siendo un desafío la articulación de los cursos con las asignatura del primer año y la escasez del reconocimiento de los rasgos característicos de les ingresantes por parte de docentes de los primeros años.

Finalmente, cabe destacar una serie de estudios que se inscriben en una línea de investigación que, si bien no se centra específicamente en el primer año, realiza interesantes aportes a pensar la cuestión del tránsito por la universidad: la experiencia estudiantil universitaria. Sandra Carli (2006, 2012) inaugura una línea de investigación en torno a las experiencias estudiantiles en la universidad pública, en diálogo con el campo de estudios sobre la universidad. La autora sostiene que el estudio de la experiencia universitaria "sugiere reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales" (Carli, 2012, p. 31). Así, las experiencias estudiantiles universitarias son analizadas en tanto condensan y expresan determinadas apropiaciones institucionales, culturales y pedagógicas, así como problemáticas sociales, educativas, culturales, etc. y conflictos y resistencias.

Desde esta perspectiva diverses autores analizan las experiencias estudiantiles universitarias en relación con: las regulaciones sexo-genéricas (Blanco, 2014); la autoridad docente y las relaciones asimétricas centradas en el conocimiento (Pierella, 2014b) y el tránsito y la discontinuidad de los estudios (Benchimol et al., 2020; Santos Sharpe, 2020).

En síntesis, estos estudios plantean al primer año como un momento crítico en las trayectorias estudiantiles y que los modos de transición inciden en la permanencia. A la vez, definen a las políticas de ingreso como zonas de pasaje donde la enseñanza de las formas de

lectura y escritura universitarias son centrales. Finalmente, estas investigaciones destacan que en la construcción del "oficio de estudiante" inciden las relaciones que se construyen con otres, así como las políticas de bienestar estudiantil, y que les docentes son actores claves en los procesos de afiliación institucional, lo que hace a la importancia de problematizar la enseñanza.

1.4. Estudios centrados en la Universidad Nacional de Rosario

Continuando con el análisis de estudios acerca de estas problemáticas, en la Universidad Nacional de Rosario también encontramos investigaciones que adoptan algunas de las líneas señaladas anteriormente.

En cuanto a las investigaciones sobre las políticas de acompañamiento estudiantil encontramos algunas centradas en la función tutorial (Borgobello y Peralta, 2006, 2009, 2011; Borgobello et al., 2010) y sistematizaciones de experiencias. En relación a estas últimas cabe destacar aquellos estudios que analizan los programas de tutorías de pares de la UNR (Junco y Uzin, 2015) en general y de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (Nardoni y Smitt, 2014, 2015); la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas (Pardal, 2014) y el Programa de "Alfabetización y Escritura Académica" de Humanidades y Artes (Pérez y Rogieri, 2012, 2016).

Aquellos estudios que abordan las funciones o mediaciones tutoriales (Borgobello et al., 2010) distinguen cuatro tipos: "tutores pares con el mismo nivel de experticia" -propio del aprendizaje colaborativo-, "tutores pares con diferentes niveles de experticia" -por ejemplo, les Ayudantes de Segunda-, tutores expertxs orientadorxs -se desarrollan en Consejerías o Asesorías-, y "tutores docentes", asociadx al acompañar, guiar y "andamiar" el aprendizaje de les estudiantes. Asimismo, detallan que la docencia supone funciones tutoriales en las que intervienen aspectos cognitivos, de guía o supervisión, y socio-afectivos y que algunas de las funciones mediadoras que se esperan son: "el andamiaje o la guía de la apropiación del conocimiento, el aprendizaje procedimental de estrategias, el apoyo psicopedagógico y el desarrollo del nivel motivacional y actitudinal referido al conocimiento" (Borgobello y Peralta, 2009, p. 166).

Por un lado, las investigaciones que sistematizan experiencias coinciden en los aportes positivos que realizan estos espacios a los procesos de aprendizaje de les estudiantes. Algunos resaltan la capacitación y la formación constante como pilar para el mejoramiento

del espacio (Junco y Uzin, 2015), por su parte, otros señalan logros respecto del pasaje de una concepción compensatoria a un espacio que propone la acción tutorial como lugar de interrogación en torno al ingreso, la permanencia y los modos de intervención (Nardoni y Smitt, 2014, 2015).

Por otro lado, también es posible hallar estudios centrados en la incidencia de factores condicionantes de las trayectorias. Algunos, desde un enfoque econométrico, analizan el problema del abandono en distintas carreras de las Facultades de Ciencias Económicas y Estadísticas (Giovagnoli, 2002) y Ciencias Agrarias (Beltrán et al., 2009) en relación a variables como grado máximo de estudio alcanzado por padres y madres, profesión de les mismos, ocupación del estudiante, entre otras. Así, destacan que el comienzo de la carrera a una edad mayor, el tener padres y madres con bajo nivel educativo y el compartir residencia con padres, madres y hermanes, constituyen factores asociados al abandono en la universidad (Beltrán et al., 2009). Otros, desde una perspectiva longitudinal, analizan los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles focalizando en distintas Facultades como Ciencia Política y Relaciones Internacionales (Borrell et al., 2009, 2010) y Ciencias Económicas y Estadísticas (Boggio et al., 2018). Estos sostienen que, si bien es imposible construir un perfil único de estudiante, hay ciertos condicionantes que hacen a un mejor rendimiento académico: Rosario como ciudad de origen, acceso a computadora, buenas calificaciones y promedio. Asimismo, señalan que si bien puede observarse una asociación entre clima educativo y retención y una mayor proporción de la participación de mujeres, en cuanto al estrato socio-ocupacional se observa un fenómeno inverso: “trayectorias continuas con rendimientos más elevados aparecen en mayor proporción en estratos que ofrecerían condiciones materiales no óptimas para afrontar los gastos requeridos” (Borrell et al., 2010, p. 12).

También hallamos estudios que analizan estas problemáticas desde la perspectiva de estudiantes y docentes de distintas Facultades: Psicología (Caballero, 2004; Ciarla et al., 2005), Humanidades y Artes (Imperiale, 2006) y Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (Palou y Utges, 2012). Entre los hallazgos se destacan una serie de temores u obstáculos que emergen al momento de ingresar a la universidad y que podrían incidir en el abandono: miedo al fracaso académico, incertezas respecto de la carrera elegida, la carrera como camino, el “ser profesional” como meta, la vocación como mandato externo, el ingreso a la universidad y el incremento de responsabilidades respecto del nivel medio, entre otras (Ciarla et al., 2005). A su vez, les estudiantes mencionan algunos factores condicionantes: causas

económicas; las evaluaciones como momentos de inflexión; problemas institucionales y personales -se destaca la influencia de temores como el hablar en público, la indecisión e la inseguridad-; dificultades para asumir responsabilidades -se producen grandes cambios como "vivir solx", adquirir autonomía, entre otras-; problemáticas vocacionales -ausencia de interés por la carrera-; entre otras (Caballero, 2004).

Finalmente, es posible hallar investigaciones que focalizan en la problemática del ingreso a la universidad pública desde dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil (Pierella, 2011), desde las representaciones docentes acerca de les ingresantes y sus problemáticas (Palou y Utges, 2012; Pierella, 2018; Pierella et al., 2020) y respecto de los factores que influyen en la decisión de ingresar al nivel superior (Gutierrez et al., 2012).

Uno de estos estudios analiza la incidencia de procesos sociales como la crisis del 2001 en las trayectorias estudiantiles. Así, destaca que esta crisis supuso un punto de inflexión con consecuencias diferentes para les estudiantes según sus trayectorias sociales y educativas, pero con componentes generacionales que tiñeron la experiencia del ingreso de esxs jóvenes, donde adquirió un lugar privilegiado la figura del "otre", principalmente encarnado en el grupo de pares y en algunes profesores (Pierella, 2011). También, en otras investigaciones se señala que les profesores de primer año tienen un rol central en los procesos de afiliación institucional e intelectual y en la implementación de políticas inclusivas (Pierella, 2014, 2015a, 2015b, 2018). Continuando con esta líneas, otros sugieren que en la decisión de ingresar al nivel superior les estudiantes despliegan estrategias cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos que es importante acompañar desde las instituciones (Gutierrez et al., 2012).

En cuanto a las representaciones docentes acerca de les ingresantes y sus problemáticas, hallamos un estudio (Pierella, 2018) que describe los modos de percepción docente respecto de les ingresantes y hace alusión a tres figuras: le ingresante como aspirante, como sujeto en transición hacia la categoría de estudiante y como sujeto de pleno derecho. Estos distintos modos de percepción tendrían incidencia en los modos de recepción a la universidad y, por tanto, en los procesos de retención o abandono. Al respecto, un estudio centrado en las representaciones de docentes de primer año acerca de las condiciones de trabajo y de admisión a la universidad y la problemática del abandono estudiantil (Pierella at al., 2020), arroja que, si bien la mayoría de les docentes acuerdan con el ingreso irrestricto, existe una proporción, con mayor antigüedad y edad, que ponen en tensión dicha modalidad. A su vez,

detalla que si bien muches de les docentes reconocen la influencia de la reprobación recurrente de exámenes en el abandono, ponen como principal causa del fenómeno los déficits estudiantiles.

Por último, un estudio centrado en las teorías implícitas de docentes respecto del desgranamiento y el abandono (Palou y Utges, 2012) establece una relación directa entre estas teorías, las prácticas de enseñanza y una actitud comprometida en la búsqueda de la solución al problema. De este modo, determinan que aquelles docentes que implícitamente creen ser ajenxs al problema del abandono se presentan como "exigentes" y "abrumados" frente a la problemática. También, hablan de otres docentes que aparecen como "rutinarios" e "indiferentes", otres como "negativos" y que presentan una actitud no colaborativa, mientras que aquelles que son más "contenidistas" ubican el problema del abandono en les estudiantes, ya que no estudian. Por su parte, les docentes que se presentan como "accesibles", "comprometidos" y que promueven la participación estudiantil estarían abiertxs a buscar soluciones a la problemática.

Luego de este recorrido, podemos afirmar que los estudios realizados en la UNR se han focalizado, en mayor medida, en el análisis de los factores que condicionan las trayectorias estudiantiles y, en menor medida, en las problemáticas que emergen en el primer año y las políticas de acompañamiento estudiantil. Respecto de estos últimos, se observa una predominancia en la sistematización y relato de experiencias realizadas en algunas Facultades. Incluso, puede señalarse un área de vacancia respecto de estudios sistemáticos que tengan por objeto las políticas de acompañamiento estudiantil y sus efectos, si bien pueden encontrarse algunos como los mencionados anteriormente (Nardoni y Smitt, 2014, 2015).

Capítulo 2. Enfoque metodológico de la investigación

En este capítulo se fundamenta la perspectiva epistemológica que sustenta esta investigación, la relacional, y el enfoque metodológico adoptado, el Estudio de Casos; a la vez que se presenta el caso bajo estudio. También, se ponen en relación los objetivos de investigación con las dimensiones de análisis y las estrategias de recolección de datos, y se describe el corpus. Seguidamente, se presenta el proceso de análisis de los datos y se puntualiza en algunas dificultades y desafíos hallados.

2.1. La perspectiva epistemológica

En esta investigación adoptamos la perspectiva relacional (Achilli, 2005) como fundamento epistemológico que sustenta el proceso de investigación. Esta perspectiva supone la búsqueda por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. A su vez, el mismo destaca el carácter de movimiento y conflictividad que poseen las prácticas y relaciones sociales. Este movimiento se esconde detrás de la aparente estabilidad o equilibrio (Lefebvre, 1970 en Achilli, 2013) y conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y presentes dinámicos, en los que se mueven huellas de otros tiempos, así como proyectos germinales del porvenir. En la conflictividad de los hechos sociales yace la importancia de recuperar las estructuraciones hegemónicas, así como los distintos niveles de conflictividades que se producen. Es en tal sentido que adquiere relevancia analizar las prácticas, las experiencias y las construcciones de significado que realizan les sujetes, así como las conflictividades y modos de constitución de los espacios sociales (Achilli, 2005).

Respecto de estas dimensiones a relacionar, Elena Achilli (2013) refiere a “escalas contextuales” en términos de diferentes configuraciones temporo-espaciales que remiten a distintos ámbitos, según la escala en que se producen determinados procesos. Estas configuraciones están constituidas por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que están penetrados, a su vez, por las huellas de otras escalas temporo-espaciales.

De esta forma, esta perspectiva se aleja de aquellas vertientes que des-historizan los procesos socioculturales pensando el contexto como un mero contorno externo a las relaciones y procesos cotidianos, y/o que superponen distintos aspectos sin jerarquizar ninguno. Es así que se plantea la posibilidad de inteligibilidad de las configuraciones cotidianas y subjetivas, destacando aspectos vinculados al contexto estructural enfocado como tendencia hegemónica: "planteo hipotéticamente que determinadas tendencias hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando" (Achilli, 2013, p. 40).

Retomando esta perspectiva planteada es que en esta investigación trabajamos en tres escalas contextuales:

-Escala nacional e internacional: las políticas internacionales y nacionales de educación superior a finales de los años ´90 y principios del siglo XXI cuya tendencia predominante es la internacionalización neoliberal.

-Escala institucional: las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR y los espacios de acompañamiento estudiantil y sus dispositivos de trabajo.

-Escala del cotidiano social: las experiencias, sentidos y percepciones que les sujetes construyen en los espacios de acompañamiento estudiantil.

Como nos advierte Achilli (2013), en cada escala contextual existen dinámicas y sujetos diferentes, por lo que se despliegan procesos particulares; de este modo el trabajo metodológico consiste en pensar esas interrelaciones que configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones. A su vez, se trata de considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se van entrecruzando en el presente: "considerarla una zona de *nexos concretos* entre diferentes escalas y dimensiones que, sin entenderlas como causas directas, intenta mostrar las condiciones y límites al interior de las cuales se configuran los cotidianos particulares" (Achilli, 2013, p. 45). Finalmente, al respecto de la "escala del cotidiano social" esta autora afirma que supone dar cuenta de prácticas, sujetes y procesos permeados por huellas de distintos tiempos y espacios/situaciones que se van entrecruzando. Esto es, se aleja de la idea de lo cotidiano como lo "micro" de los fenómenos del presente o del pasado, sino que lo considera como una zona de nexos concretos entre diferentes escalas y dimensiones.

2.2. El enfoque metodológico

La perspectiva metodológica adoptada para esta investigación es el Estudio de Casos, la cual busca abarcar la complejidad de un caso particular, el detalle de la interacción con sus contextos. Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, las personas y los programas; de este modo, esta perspectiva aporta a apreciar la singularidad y la complejidad del caso bajo estudio y su inserción en sus contextos, su interrelación con ellos (Stake, 1999). Por su parte, Daniela Atairo y Laura Rovelli (2020) afirman que a pesar de la disparidad de perspectivas al respecto existe consenso al definir al estudio de casos como un tipo de investigación que requiere de un análisis holístico y en profundidad de lo particular. A su vez, plantean que, en tanto el análisis de las políticas universitarias ocupa un lugar central dentro del campo de estudio sobre la educación superior, los estudios sobre las decisiones de política universitaria, los procesos de implementación y los cambios institucionales constituyen un objeto privilegiado de análisis, y el estudio de casos resulta afina a estas líneas de estudios. De este modo, el estudio de casos, en tanto estrategia metodológica de investigación, requiere de un trabajo de campo riguroso para relevar los datos empíricos de la singularidad y, a partir de estos, elaborar interpretaciones.

Respecto de las decisiones metodológicas adoptadas, en esta tesis tomamos a la Universidad Nacional de Rosario como Caso. Al respecto, Daniela Atairo y Laura Rovelli (2020) plantean que a partir de los años 90 y las transformaciones que se producen en la política universitaria, se considera necesario focalizar en el análisis de los procesos y las dinámicas generadas en el interior de las instituciones. Esto es, adquieren relevancia los estudios que rescatan la dimensión institucional y de les actores en la base del sistema universitario, en el marco de una nueva trama político-educativa. Las universidades se presentan cada vez menos homogéneas, por lo que el estudio de casos se convierte en una herramienta útil, no sólo para comprender la vida interna de las universidades, sino también para visualizar el devenir de la implementación de políticas públicas. Si bien las políticas se dirigen al conjunto de las universidades, las características específicas de cada institución y las tensiones que las configuran marcan diferencias y heterogeneidad en su configuración (Atairo y Rovelli, 2020).

De este modo tomamos a la UNR como caso para ahondar en sus características específicas, pero en tanto caso *instrumental* (Sandín Esteban, 2003; Stake, 1999). Esto se

debe a que el caso particular es examinado para profundizar un problema conceptual más amplio que el caso puede iluminar. Es decir, buscamos alcanzar una mayor comprensión acerca de la problemática del ingreso, la desigualdad y las políticas de acompañamiento estudiantil en cuanto políticas de inclusión en las universidades públicas de Argentina.

Otra decisión metodológica hace referencia a la cantidad de unidades de análisis. En esta tesis tomamos a la UNR como caso único y para atender a la diversidad de áreas de conocimiento que alberga seleccionamos tres Facultades. Cabe aclarar que de ningún modo se busca establecer una muestra estadística representativa de poblaciones, sino que seleccionamos Facultades que fueran representativas respecto de las áreas de conocimiento que albergan, así como diferentes en cuanto a sus historias particulares y culturas institucionales. En el capítulo 5 profundizaremos en estos aspectos.

Finalmente, respecto del debate acerca de las generalizaciones en los estudios de casos cabe destacar que en tanto los casos no se consideran una muestra representativa del fenómeno, y dado que no se busca la generalización estadística, sí es posible alcanzar una generalización en términos analíticos o de proposiciones teóricas a partir de la selección intencionada (Atairo y Rovelli, 2020). De este modo, si bien no buscamos con la selección de Facultades y Programas realizar una muestra representativa estadísticamente, sí buscamos alcanzar generalizaciones teóricas.

2.3. El caso

La UNR constituye un caso relevante debido a que está emplazada en uno de los principales centros urbanos del país, ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (Argentina), y que posee un alto volumen de población estudiantil proveniente de otros importantes centros urbanos. La ciudad de Rosario es el tercer centro urbano con mayor población del país, luego de Buenos Aires y Córdoba, y la población estudiantil de la UNR proviene de localidades de la región Centro del país, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba, e incluso del norte de la provincia de Buenos Aires. En la región Centro-Este del país, provincias de Santa Fe y Entre Ríos, se matricula el 11 % de les estudiantes de grado y se registra el 15 % de les egresades de Argentina (Pierella et al., 2020). Asimismo, la región posee una gran relevancia en cuanto a la cantidad de egresades, ya que respecto del indicador de la tasa de graduación (egresades por cada 1000 estudiantes), se observan los mejores valores a nivel nacional con una tasa de 85 egresades por cada 1000 estudiantes (Fachelli y López Roldán, 2017 en Pierella et al.,

2020). Si bien en el capítulo 4 lo abordaremos con más detalle, cabe mencionar que la UNR fue fundada en 1968 y es una de las universidades más grandes del país. La misma alberga 12 facultades y 5 institutos de enseñanza media y un Instituto de Educación Superior no universitaria. Posee más de 100 mil estudiantes que transitan las 114 carreras de grado, 15 de pre-grado y 192 de posgrado. Les estudiantes de grado son más de 86 mil, de las cuales el 64 % son mujeres.

Para el presente estudio se seleccionaron tres Facultades, adoptando como criterio el agrupamiento en áreas que realiza la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación del país de las carreras de la Universidades Nacionales: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Con el objetivo de alcanzar la totalidad de las áreas se seleccionaron las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (de ahora en más FCEIA), en tanto agrupa carreras del área de Ciencias Básicas y Aplicadas; Humanidades y Artes (de ahora en más FHyA), que agrupa carreras del área de Ciencias Humanas y Sociales, y Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (de ahora en más FCByF), que contiene carreras del área salud.

A su vez, las Facultades bajo estudio, en relación con el total poblacional de la UNR, pueden ser catalogadas según su magnitud. Así, encontramos que la FHyA puede ser definida como grande, con más de 9.000 estudiantes y más de 2.000 ingresantes; la FCEIA puede ser catalogada como mediana, con un total de casi 6.000 estudiantes y más de 1000 ingresantes; y la FCByF puede ser considerada pequeña, con un total de casi 4.000 estudiantes y más de 800 ingresantes (Dirección General de Estadística Universitaria, 2022).

En nuestro trabajo de campo nos centramos en el análisis de los espacios de acompañamiento estudiantil que se implementan en el primer año y que intervienen en el período de ingreso. Así, en el período de la pre-pandemia analizamos las “Tutorías de Pares” de FCEIA, el espacio “Tutores Pares” y el “Servicio Pedagógico Universitario” de la FCByF, el “Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica” y el “Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria” (CIVU) de la FHyA y el Programa de “Tutorías Pares” a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR. En el período de pandemia sumamos los Programas “Codo a Codo” y el “Curso Pre Universitario”.

2.4. Objetivos de investigación, dimensiones de análisis y estrategias de recolección de datos

En aras de operacionalizar los objetivos específicos, de acuerdo a la perspectiva epistemológica y el enfoque metodológico adoptado, es que trabajamos en torno a las siguientes dimensiones y subdimensiones de análisis e instrumentos de recolección de datos que se encuentran explicitadas en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos de investigación, dimensiones de análisis y estrategias de recolección de datos

Objetivo específico	Dimensión de Análisis	Subdimensiones de análisis	Instrumento de recolección de datos
1. Describir las características educativas de les estudiantes que ingresan a la UNR y a la FCEIA, la FCByF y la FHyA correspondientes a las cohortes 2018-2021, para ahondar en el perfil estudiantil y su relación con las problemáticas del ingreso.	-perfil estudiantil	-máximo estudio alcanzado por padre y madre -Índice de Primera Generación Universitaria -Índice de Pasividad en Primer Año.	-análisis de datos estadísticos -análisis de documentos
2. Analizar los programas de acompañamiento estudiantil que lleva adelante la UNR en las Facultades bajo estudio y la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), en cuanto a su génesis, objetivos, modalidades de implementación, logros y limitaciones.	-los espacios de acompañamiento estudiantil	-génesis -objetivos -modalidades de implementación -logros -limitaciones	-análisis de documento -entrevistas semi-estructuradas -observación no participante
3. Profundizar en los sentidos y percepciones de les actores institucionales en cuanto a las dificultades de les estudiantes, el ingreso a la universidad, el acompañar, la inclusión, la desigualdad y las transformaciones que supuso	-sentidos y percepciones de les actores institucionales	-dificultades de les estudiantes -el ingreso a la universidad -el acompañar -la inclusión -la desigualdad -transformaciones	-entrevistas semi-estructuradas -observación no participante

la virtualización forzosa		producidas por la pandemia	
4. Describir las transformaciones que los programas de acompañamiento estudiantil sufrieron con la pandemia y los procesos de virtualización forzosa.	-transformaciones de los programas de acompañamiento estudiantil	-génesis -objetivos -modalidades de implementación -logros -limitaciones	-entrevistas semi-estructuradas -encuesta
5. Indagar en los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas por las Facultades seleccionadas y la UNR en relación con la tensión existente entre las dinámicas de inclusión y desigualdad y los procesos de virtualización forzosa.	-efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil	-dinámicas de inclusión -desigualdad -virtualización forzosa	-entrevistas semi-estructuradas
6. Examinar las experiencias estudiantiles durante la pandemia en cuanto al ingreso a la universidad y las políticas de acompañamiento estudiantil.	-experiencias estudiantiles	-experiencias en torno al ingreso a la universidad -experiencias en torno a los espacios de acompañamiento estudiantil	-entrevistas semi-estructuradas

Fuente: elaboración propia

Así, trabajamos en torno a 6 objetivos que se desplegaron en dimensiones y subdimensiones de análisis y a los cuales les correspondieron distintas técnicas de recolección de datos. Cabe aclarar que, tal como lo mencionamos en la introducción, debido a la pandemia el Plan de Trabajo original se modificó y del mismo modo los objetivos de investigación. Como puede verse, los objetivos 4 y 6 hacen alusión a las transformaciones que produjo la pandemia y la virtualización forzosa. Estos objetivos debieron agregarse a los anteriores para poder ahondar en las modificaciones sufridas.

Por otro lado, señalamos que la finalidad de la investigación es descriptiva ya que, a la vez que buscamos describir las características educativas de les ingresantes, cómo la UNR despliega políticas de acompañamiento estudiantil y las transformaciones que produjo la

pandemia, buscamos analizar los efectos de estas políticas en relación con la inclusión y la desigualdad. A su vez, la investigación adquiere una dimensión longitudinal (Yuni y Urbano, 2006) y se articula en torno a dos momentos: la pre-pandemia (2018-2019) y la pandemia (2020-2021).

En cuanto a las estrategias metodológicas, cabe aclarar que esta investigación adopta una perspectiva cualitativa con triangulación de técnicas cuantitativas como el análisis de datos estadísticos y el uso de la encuesta. Al respecto, Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015) señalan que si bien es útil compatibilizar el uso de estrategias cualitativas y cuantitativas, esto no significa obviar los aspectos que separan a ambas concepciones. Sus puntos de partida son diferentes, es decir, parten de paradigmas que están en conflicto y sus diferencias no solo atañen a cuestiones de estrategias. Así, coincidimos con estas autoras respecto que el uso de uno u otro método dependen del objeto de estudio y de las preguntas de investigación, es decir, respecto de los propósitos de la investigación y de los alcances de la generalización (Schettini y Cortazzo, 2015). En tal caso, en este trabajo el uso de las estrategias cuantitativas tiene como objeto abordar los aspectos estructurales de la problemática de las desigualdades educativas y sociales en la UNR, particularmente en las Facultades estudiadas. Es decir, a partir de la recopilación y análisis de datos estadísticos acerca de los perfiles socio-educativos de les ingresantes buscamos conocer aquellos aspectos estructurales que hacen a la problemática de la desigualdad en la Universidad. Con las metodologías cualitativas nos proponemos acceder a los sentidos y significados que construyen les actores institucionales, indagar las experiencias estudiantiles y cómo se desarrollaron los espacios de acompañamiento estudiantil, así como las transformaciones que produjo la pandemia y la virtualización forzosa.

2.5. Corpus

2.5.1. Momento cuantitativo

En primera instancia recabamos datos estadísticos respecto de las características educativas de les estudiantes que ingresan a la UNR y a las Facultades bajo estudio, correspondientes a las cohortes 2018-2021 para ahondar en el perfil estudiantil y su relación con las problemáticas del ingreso. La principal fuente de información fueron los "*Boletines Estadísticos*" de la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, así como datos solicitados específicamente a ese organismo. También, recurrimos a datos del Ministerio de

Educación de la Nación y a investigaciones de especialistas en el tema, para examinar tendencias generales del sistema educativo argentino y de la educación superior (Ezcurra, 2013, 2020; García de Fanelli y Adrogué, 2019). Como puede verse de forma detallada en el Capítulo 4 los datos que trabajamos fueron el "máximo estudio alcanzado por padre y madre", el "Índice de Primera Generación Universitaria" y el "Índice de Pasividad en Primer Año". Cabe aclarar que si bien nos centramos en analizar los datos de las cohortes 2018-2021, ya que corresponde al recorte temporal del trabajo de campo, en algunos casos hemos examinado datos de períodos más largos para ver tendencias que no serían posibles de establecer en lapsos más cortos.

Al respecto cabe aclarar que algunos de estos datos analizados son de reciente incorporación a los "*Boletines Estadísticos*", como el "máximo estudio alcanzado por madres y padres" y el "Índice de Primera Generación Universitaria", que fueron incorporados a partir de 2018. Otros datos no son publicados en ellos, por lo que algunos de los cuadros que aparecen en este estudio fueron confeccionados por la Dirección General de Estadística Universitaria (UNR) a pedido nuestro. En lo que respecta al "Índice de Pasividad en Primer Año", tal como profundizaremos en el capítulo 3, existe un extenso debate acerca del abandono y sus formas de medición, es por ello que en este estudio adoptamos este índice al ser el utilizado por la Dirección General de Estadística Universitaria (UNR). También, a partir de una solicitud nuestra, se elaboraron cuadros con datos desde 1992 a 2021 con su evolución general en la UNR y en las Facultades bajo estudio.

Por otro lado, para examinar las transformaciones de los espacios de acompañamiento en pandemia se diseñó un cuestionario virtual destinado a tutores de la UNR, que constó de 14 preguntas cerradas y 6 preguntas abiertas. Para la distribución del instrumento se contó con la colaboración de referentes de los espacios de acompañamiento y se destinó un apartado a explicitar la voluntad de participación en el presente estudio, de acuerdo a las normas de Consentimiento Informado. De esa manera se obtuvo un total de 17 respuestas válidas de tutores de la UNR, lo cual constituye una muestra por conveniencia, sin pretensiones de representatividad estadística. Este criterio adoptado se fundó en la complejidad del contexto de la pandemia temprana en el que se aplicó la encuesta -agosto de 2020-, el cual supuso dificultades para contactar y lograr la respuesta de les actores institucionales.

El instrumento, que puede visualizarse en el anexo, fue elaborado a partir de los objetivos de investigación y, a partir de ellos, se realizó un guión de preguntas ordenado en tres

secciones. La sección 1 estuvo destinada a recabar datos personales de les encuestades respecto de su edad, género, Facultad y Programa de Acompañamiento de pertenencia. En la sección 2 requerimos consideraciones acerca de la tarea de acompañamiento a estudiantes durante el período de pandemia. En esta última sección se realizaron algunas preguntas abiertas, otras de respuestas escalares y múltiples, y otras cerradas pero con posibilidades de detallar.

Las preguntas abiertas realizadas fueron:

-"¿Qué tareas realizas actualmente como tutor/x? ¿Qué objetivos te parece que tiene el espacio?"

-"A tu parecer ¿esas tareas cambiaron con el comienzo de la cuarentena? ¿Por qué?"

-"¿Cuantxs estudiantes te han solicitado consulta hasta el momento?"

-"¿Qué tipo de consultas recibís de lxs estudiantes? Responder lo más detalladamente posible"

En cuanto a las consultas con respuestas escalares preguntamos: "¿Te parece que se hacen…" con las siguientes respuestas escalares: "Más consultas que antes" - "Menos consultas que antes" - "Igual cantidad de consultas".

También, realizamos preguntas de respuestas múltiples:

-"¿Cuáles son las consultas más frecuentes?" con las siguientes respuestas: "Trámites administrativos", Consultas sobre uso de tecnología o Plataformas virtuales", "Plan de Estudio, incumbencias y correlatividades", "Uso del Guaraní[1]", "Problemas relacionados al cursado", "Dificultades para comunicarse con lxs docentes", "Problemas de acceso al material de estudio", "Becas", "Dificultades para organizar el estudio", "Dudas sobre contenidos de las asignaturas", "Dificultades emocionales: ansiedad, angustia, estrés, etc." y otras, con posibilidad de detallar.

-"¿Qué herramientas utilizas para comunicarte con lxs estudiantes?, con las siguientes respuestas: "Campus virtual UNR, Comunidades", "Plataforma o entorno virtual específico de mi Facultad", "WhatsApp", "Google Meet", "JitsiMeet", "Webex", "Classroom", "Facebook", "Instagram", "Twitter" y otras, con posibilidad de detallar.

Pregunta cerradas -Si/No-, pero con posibilidad de detallar:

[1] El SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la Universidad y sus Facultades.

“¿Tuviste dificultades para responder las consultas realizadas?”. Si respondía afirmativamente podían elegir alguna de las siguientes opciones múltiples especificando a qué se debió la dificultad: “Problemas de conectividad”, “Dificultad para comprender las consultas”, “Falta de información para responder la consulta”, “Poco tiempo disponible para realizar el acompañamiento”, “Dificultades personales” y otras.

-“¿Te sentiste acompañadx por lxs coordinadorxs o referentes del equipo?” a lo cual se brindó espacios de respuestas abiertas para detallar, en caso de responder afirmativamente, “¿cómo fue ese acompañamiento?” y “¿qué te parece que deberían haber realizado lxs coordinadorxs o referentes del espacio?” en caso de seleccionar una respuesta negativa.

-¿Creés que la formación recibida te fue suficiente para realizar la tarea?, con posibilidad de explayarse si contestaba negativamente.

En la Sección 3 se consultó acerca de sus percepciones de les estudiantes ingresantes y el abandono. Así se preguntó: ¿Del grupo de estudiantes a lxs que estás acompañando hubo algún caso de abandono?, con la posibilidad de ampliar si contestaba afirmativamente. Finalmente, se dejó un espacio abierto para comentarios.

La muestra obtenida, que como dijimos fue por conveniencia y sin pretensiones de representatividad estadística, está conformada por 17 personas, de las cuales 12 corresponden al género femenino y 5 al masculino. De estas, 10 corresponden a la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, 4 a la FCByF y 3 a la FCEIA. De les tutores de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, 6 corresponden a un programa específico de la Facultad y 4 al Programa “Tutores Pares” (DOE-UNR); de la FCByF 2 tutores son del Programa “Tutores Pares” (DOE-UNR), y 1 de un programa específico de la Facultad; mientras que de la FCEIA todes corresponden al Programa “Tutores Pares” (DOE-UNR). Cabe mencionar que, por el criterio de obtención de la muestra y siendo que las respuestas obtenidas en su mayoría corresponde a una Facultad -Arquitectura, Planeamiento y Diseño- que no se encuentra entre las seleccionadas para este estudio, los resultados obtenidos han sido utilizados para contrastar y comparar con los obtenidos por medio de otros instrumentos. Los resultados de la misma serán analizados en el capítulo 7.

2.5.2. Momento Cualitativo

a. Análisis de documentos

Como anticipamos anteriormente, relevamos documentos acerca de los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR y en las Facultades bajo estudio, Resoluciones de acreditación de carreras de CONEAU y normativas de la UNR. Así, entre la normativa de la UNR pudimos acceder a la Ordenanza N° 679 (C.S) de creación del "Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario" que, como analizamos en el capítulo siguiente, no se habría implementado si bien habría servido de base para futuros proyectos. También, examinamos un documento del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) llamado "Acuerdo Plenario N° 794/2011" donde se habla de la expansión de programas de tutorías en las UUNN.

En cuanto a la FCEIA, pudimos acceder a la Resolución N° 27-1/2006 (CD FCEIA) de "Creación del Área Tutoría" y al "Cuadernillo de Formación para Tutores" llamado "*Tutoría por pares. Dinámicas y estrategias para carreras de Ciencias Exactas e Ingenierías*", elaborado por Mirna Smitt y Florencia Nardoni en 2016 y editado por la misma Facultad. También, analizamos las Resoluciones de acreditación de carreras CONEAU de FCEIA: Nº 386/05, Nº 389/05, Nº 387/05, Nº 388/05, Nº 085/06, Nº 089/06, N° 572/13, N° 573/13, N° 1094/15 y N° 1095/15.

En lo que respecta a la FCByF, en tanto no existen documentos de creación o fundamentación de los espacios de "Tutores Pares", ni del "Servicio Pedagógico Universitario", utilizamos como fuente de información el sitio web de la Facultad y examinamos documentos de otros espacios de acompañamiento que, si bien no son objeto de del presente estudio, aportan a profundizar en las políticas que desarrolla la misma. Así, examinamos las Resoluciones del "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) y de los "Programas de Tutorías de Egreso" y de "Tutorías Externas", exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología (Res. N° 1031/2014CD). También, analizamos las Resoluciones de CONEAU de acreditación de carreras: Nº 338/07, Nº 339/07, Nº 182/13, Nº 315/15, Nº 316/15 y RS-2019-49568389-APN-CONEAU#MECCYT. De la FHyA sólo pudimos acceder al Proyecto de creación del "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" (CIVU) (EXP-UNR-Nº 43487/19). Finalmente, en algunos casos se contó con publicaciones y artículos donde actores institucionales sistematizan la experiencia o la analizan, lo cual fue tomado como documentos.

b. Entrevista

La entrevista constituyó uno de los instrumentos fundamentales del trabajo de campo, la cual desde la perspectiva epistemológica adoptada, permitió ahondar en la escala contextual del cotidiano social. Esto es, nos permitió recabar datos acerca de los sentidos, percepciones y experiencias de les actores institucionales, así como de las configuraciones de los espacios de acompañamiento y las transformaciones que sufrieron con la pandemia. Es así que diseñamos guiones de entrevista, que constan en el anexo, orientados por los objetivos de investigación y realizamos: 14 entrevistas semi-estructuradas a referentes institucionales, 13 a tutores de los espacios bajo estudio y 6 a estudiantes ingresantes de las Facultades bajo estudio. Las entrevistas se realizaron en el periodo comprendido entre 2019 y 2021. Algunas fueron presenciales, principalmente en la pre-pandemia, otras fueron realizadas por Google Meet, mientras que otras se realizaron por mail y fueron contestadas de modo escrito. En todos los casos se solicitó el consentimiento informado que indica aspectos éticos y de reserva de la información, cuyo formato consta en el Anexo. Asimismo, codificamos a cada sujetx según sea: referente de los espacios de acompañamiento con la letra R, tal como puede visualizarse en la Tabla 2; a les tutores con la letra T, como puede verse en la Tabla 3, y a les estudiantes con la letra E, como se visualiza en la Tabla 4. La entrevistadora fue codificada con las siglas ML.

b.1. Referentes de espacios de acompañamiento

En la Tabla 2 se pueden visualizar las entrevistas realizadas a referentes de los espacios de acompañamiento estudiantil. En algunos casos realizamos entrevistas a funcionaries para adquirir mayor comprensión de las formas de implementación de las políticas.

Tabla 2. Codificación de Entrevistas a referentes de los espacios de acompañamiento estudiantil[2]

Código de Registro	**Año**	**Función**
	2019	
	2019	

[2] Para mantener el anonimato de les entrevistades se borran los datos.

	2019	
	2019	
	2019	
	2020	
	2019	
	2019	
	2021	
	2021	
	2021	
	2019	
	2019	
	2020	

Fuente: elaboración propia.

El instrumento fue elaborado a partir de los objetivos de investigación y se realizó un guión de preguntas ordenados en tres bloques. El primero acerca de la génesis, los objetivos, las modalidades de implementación de las políticas, los logros y limitaciones; un segundo bloque acerca de la articulación del espacio con otras dependencias de la Facultad, con la universidad y con les docentes de primer año, y un tercer bloque acerca de las problemáticas que atraviesan les estudiantes y la relación de las políticas de acompañamiento estudiantil con los procesos de igualdad y desigualdad en la Universidad. A quienes fueron entrevistades luego de la pandemia, también, se les consultó acerca de las transformaciones que ésta y la virtualización forzosa supusieron.

b.2. Tutores

Respecto de les tutores, como puede verse en la Tabla 3, en el período de la pre-pandemia se realizaron 8 entrevistas: 2 a tutores correspondientes al programa “Tutoría por Pares” de FCEIA, 2 del Programa “Tutores Pares” (DOE-UNR) que se desempeñan en la FCEIA, 2 del Programa “Tutorías Pares” de FCByF y 2 del Programa “Tutores Pares” (DOE-UNR) de la FHyA. Si bien abordaremos detalladamente las limitaciones que supuso la pandemia más adelante, nos fue posible posible concretar 5 entrevistas durante la pandemia. Como puede verse en la Tabla 3, realizamos 3 entrevistas a tutores del Programa “Codo a Codo” de la FHyA, 1 a una tutora del Programa “Codo a Codo” de la FCByF y 1 a un tutor del Programa “Codo a Codo” de la FCEIA.

Tabla 3. Codificación de Entrevistas a Tutores

Código de registro de Comunicación Personal	Programa de desempeño	Año	Carrera	Género
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]

[3]Para mantener el anonimato de les entrevistades se borran los datos.

Código de registro de Comunicación Personal	Programa de desempeño	Año	Carrera	Género
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]

Fuente: elaboración propia.[4]

El instrumento fue elaborado a partir de los objetivos de investigación y se realizó un guion de preguntas ordenados en tres bloques. El primero acerca de la génesis, los objetivos, las modalidades de implementación de las políticas, las tareas de les tutores, los logros y limitaciones; un segundo bloque acerca de la función y formación de les tutores y un tercer bloque acerca de las problemáticas que atraviesan les estudiantes y la relación de las políticas de acompañamiento estudiantil con los procesos de igualdad y desigualdad en la Universidad. A quienes fueron entrevistades durante la pandemia también se les consultó acerca de las transformaciones que ésta y la virtualización forzosa supusieron.

b.3. Estudiantes

Respecto de les estudiantes ingresantes entrevistades adoptamos como criterio que asistan a las Facultades bajo estudio, pero, también que participen de un Programa llamado "Beca de Acceso a la Universidad Pública". Esta Beca, si bien fue creada en 2011, recién se implementó en 2019 y apunta a poner a disposición de estudiantes de escuelas medias de

[4] Para mantener el anonimato de les entrevistades se borran los datos.

barrios populares de la ciudad, información, acompañamiento, contención y recursos materiales para que continúen sus estudios en la UNR.

Esta Beca comprende, en primera instancia, a estudiantes de las escuelas que trabajan en programas de articulación en conjunto con la UNR; entre ellos aparecen los de articulación con Pueblos Originarios (----, 2021), y los Programas "Nexos II" y "Lazos" del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Esto se debe a que una de las primeras acciones de la "Beca de Acceso a la Universidad Pública" tiene que ver con el desarrollo de talleres de difusión de las carreras y beneficios que posee la UNR, así como de Orientación Vocacional, por parte de las Direcciones de Bienestar Estudiantil y Orientación Estudiantil (DOE). Luego, se realizan entrevistas y una selección de estudiantes que tengan intenciones de continuar sus estudios en la UNR y que deseen obtener la Beca. A les estudiantes seleccionades se les acompaña en el momento de inscripción y de ingreso, a la vez que se les proporciona un acompañamiento e instancias de formación. También, se busca generar acompañamiento desde los programas de tutorías de cada Facultad y de "Tutorías Pares" (DOE-UNR) (----, 2021). De este modo, a les estudiantes se les otorga las becas de transporte, de material de estudio, de comedor y un estipendio. Tal como se anuncia en el Proyecto de creación de la Beca, el objetivo consiste en poner a disposición de los estudiantes de bajos recursos, de Escuelas Medias de la ciudad de Rosario (Área de Bienestar Universitario,UNR, 2019) recursos que tiendan a fortalecer la permanencia y el egreso.

De este modo, como ya mencionamos, para las entrevistas tomamos como criterio de selección estudiantes que posean esta Beca y que asistan a algunas de las Facultades bajo estudio. Teniendo en cuenta los debates que desarrollaremos en el capítulo 3 y que, como venimos analizando, las políticas de acompañamiento estudiantil tienen por objetivo aportar a la inclusión y a paliar el abandono, consideramos que constituye un aporte interesante a las investigaciones del campo analizar las experiencias de ingreso y de paso por las políticas de acompañamiento estudiantil de aquelles estudiantes que son la "población objetivo" de las mismas.

Como puede verse en la Tabla 4, todas las entrevistadas son mujeres y provienen de dos barrios populares de la ciudad de Rosario -Saladillo y Nueva Alberdi- y de Villa Gobernador Gálvez, ciudad cercana con un fuerte componente de conflictividad social, como el de muchos barrios populares de la ciudad. Dos estudiantes corresponden a la Facultad de HyA,

de las carreras de Educación Musical y Bellas Artes; dos estudiantes a la FCByF, de la carrera de Bioquímica, y una estudiante de FCEIA de la carrera de Ingeniería Civil.

Tabla 4. Codificación de Entrevistas a estudiantes

Código de registro de Comunicación Personal	Carrera	Año de Ingreso	Ciudad	Género	¿Continúa estudiando ?
E1	FHyA -Bellas Artes	2020	Villa Gobernador Gálvez	Femenino	si
E2	FHyA - Música	2020	Villa Gobernador Gálvez	Femenino	si
E3	FCByF -Bioquímica	2020	Rosario - zona sur	Femenino	no
E4	FCByF -Bioquímica	2020	Rosario -Nuevo Alberdi	Femenino	se cambió a Veterinarias
E5	FCEIA - Ingeniería Civil	2021	Rosario – Saladillo	Femenino	si

Fuente: elaboración propia.

Por último, cabe señalar que las estudiantes de la FCByF y de la FHyA ingresaron en el año 2020, mientras que la de la FCEIA lo hizo en el 2021. A su vez, al momento de la entrevista las estudiantes de FCByF ya no continuaban con la carrera; una de ellas se cambió a Veterinarias y la otra abandonó sus estudios, sin perspectivas por el momento de proseguir otros. Por su parte, una de las estudiantes de la FHyA se encontraba en dudas acerca de su continuidad. Finalmente, cabe resaltar que, en los relatos estudiantiles, profundizamos en dos cuestiones: los sentidos construidos en torno a la universidad, el momento de ingreso y la experiencia del ingreso durante la pandemia; y las experiencias en torno a las políticas de acompañamiento.

El instrumento fue elaborado a partir de los objetivos de investigación y se realizó un guion temático. El primer bloque releva acerca de algunos datos personales como el barrio y la escuela secundaria de procedencia y la carrera elegida. Un segundo bloque que explora acerca de sus vivencias en torno a la transición y el ingreso a la universidad y sus condiciones

y experiencias de cursado en virtualidad, y un tercer bloque acerca de los espacios de acompañamiento estudiantil.

c. Observaciones no participantes

Las observaciones realizadas fueron no participantes y tuvieron como principal objetivo complementar el análisis. Esto es, se buscó lograr mayor comprensión acerca de los modos de implementación de las políticas y las modalidades de trabajo, así como ahondar en representaciones y sentidos de les actores institucionales. Vale aclarar que se las utilizó como fuente de información secundaria, es decir, los datos recabados fueron utilizados de modo auxiliar y para complementar el análisis de los datos obtenidos mediante las entrevistas y el análisis de documentos. De todas las observaciones se realizaron registros escritos que forman parte del Anexo.

Tabla 5. Codificación de Observaciones

Código de registro de observaciones	**Facultad**	**Fecha**
O1	FCEIA	08/10/19
O2	FCEIA	15/10/19
O3	FCEIA	22/10/19
O4	FCEIA	29/10/19
O5	FCEIA	12/11/19
O6	FCEIA	19/11/19
O7	FCByF	05/10/19
O8	FCByF	17/02/20
O9	FCByF	02/03/20
O10	FCByF	09/03/20
O11	FHyA	10/03/20
O12	FHyA	11/03/20
O13	Virtual	17/12/20

O14	Virtual	17/12/20

Fuente: elaboración propia.

2.6. Proceso de análisis de los datos

Para el análisis de los datos cualitativos hemos decidido basarnos en la "perspectiva estructurada" desarrollada por Patricia Schettini e Inés Cortazzo (2015). Ésta retoma algunos aspectos de la "Teoría Fundamentada" propuesta por Anselm Strauss y Juliet Corbin (1990), que efectúa algunas revisiones respecto de la teoría original desarrollada por Barney Glasser y Anselm Strauss (1967). La "Teoría Fundamentada" proviene del campo de la sociología norteamericana, se vincula con el interaccionismo simbólico, y postula la creación de teoría sustantiva, esto es construida a partir de la información recogida y analizada del caso particular bajo estudio. Esta teoría sustantiva establece relaciones con la teoría formal, que tiene un desarrollo conceptual de alcance más universal; a su vez, la teoría sustantiva puede derivar en teoría formal (Schettini y Cortazzo, 2015; Soneira, 2006).

Por su parte, la "perspectiva estructurada" desarrollada por las autoras propugna, por un lado, por una descripción lo más fidedigna y pormenorizada del contexto, esto es, del entorno social, económico o político de una institución u organización; de toda una serie de circunstancias que faciliten el entendimiento del análisis y su interpretación final (Schettini y Cortazzo, 2015). Pero, a diferencia de otras vertientes, este "contexto" no tiene una función de mero marco, que sería contradictorio con la perspectiva relacional (Achilli, 2005) desde la cual nos posicionamos, sino de herramienta para obtener un panorama general que nos lleva a comprender e interpretar un poco más acerca del fenómeno que estamos estudiando y develar, así, las interconexiones de los conceptos o de las variables, es decir, las relaciones.

Luego, a partir del material recabado en el trabajo de campo, se realiza un proceso de pre-categorización donde se va detectando en la lectura temas significativos, prestando atención a los conceptos que se van hallando. Esto se realiza al mismo momento en que se va leyendo el material bibliográfico. En este punto hay una interrelación entre el material de campo y el teórico. De este modo, se determinan temas principales y sub-temas y se procede a la codificación de las variables; que es la etapa en que se desarrolla sistemáticamente y se refina la interpretación (Schettini y Cortazzo, 2015). Se establecen categorías de codificación, que serán personales del investigadorx y que permiten organizar el material de campo y realizar la interpretación. Las autoras establecen una diferencia entre la codificación y el

análisis, ya que codificar es agrupar la información en categorías que se apoyan en conceptos y temas semejantes (Schettini y Cortazzo, 2015). El análisis es un proceso creativo que nos hace ir más allá de los datos, es decir, les formulamos preguntas, pensamos en nuevas interpretaciones, tratamos de ampliar nuestros marcos conceptuales, e incluso, generar teoría (Schettini y Cortazzo, 2015).

De esta forma, en el análisis procedimos, en primer lugar, a examinar las políticas nacionales e internacionales para establecer relaciones con el caso bajo estudio, tal como puede verse en el capítulo 4. Luego, procedimos a describir las características socio-educativas de les estudiantes ingresantes para ponerlo en relación con los procesos nacionales e internacionales, así como con las transformaciones de la educación superior. Este análisis de las características educativas se fue complejizando de forma longitudinal al incorporar los datos estadísticos de cada cohorte.

Seguidamente, a partir del material recabado realizamos una pre-categorización a partir de los objetivos específicos distinguiendo grandes temas y, luego, desprendiendo de ellos los sub-temas. Este proceso de codificación consiste en el ordenamiento conceptual de los datos de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Es decir, una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los datos que comienza identificando en el material recabado distintos temas, subtemas y conceptos de variado nivel de abstracción para, luego, efectuar comparaciones que permitan establecer patrones recurrentes y especificidades (Dabenigno, 2017). De este modo, tal como puede verse en la Tabla 1, hallamos los grandes temas, las dimensiones de análisis y a partir de ellos fuimos distinguiendo sub-temas, es decir, las subdimensiones de análisis. A partir de esta codificación del material recabado en temas y sub-temas procedimos al análisis, esto es el establecimiento de relaciones, comparaciones y particularizaciones.

En cuanto al análisis de datos cuantitativos, cabe señalar que las respuestas cerradas fueron analizadas con estadística descriptiva —frecuencias y porcentajes—, lo que nos permitió identificar tendencias mayoritarias en las respuestas y comparar e interpretar los datos obtenidos en las distintas Facultades. Las respuestas abiertas fueron analizadas del mismo modo que el material cualitativo.

2.7. Dificultades y desafíos del estudio

En cuanto al trabajo de campo, es importante señalar que la pandemia presentó serias dificultades y limitaciones, así como desafíos para el trabajo de campo. Tal como señalamos en el capítulo 7, la pandemia trastocó todos los aspectos de la vida social e implicó una discontinuidad respecto de las actividades que se venían realizando en los espacios educativos, así como su transformación. Este trastocamiento afectó también las actividades de investigación, por lo que realizar tareas de este tipo en la pandemia significó un enorme desafío.

Por un lado, algunas de las actividades previstas en el Plan de Trabajo original, como las observaciones, no pudieron ser concretadas en su totalidad debido al comienzo de la pandemia y debieron ser reformuladas para contemplar la novedosa situación. En tal sentido, el análisis realizado se encuentra condicionado por las limitaciones que este contexto supuso para la recolección de datos. De este modo, como se verá a lo largo de la tesis, la disponibilidad de datos en la pre-pandemia fue dispar en función de los momentos en que realizamos la recolección. Así, tuvimos una mayor disponibilidad de datos respecto de los espacios de la FCEIA, en tanto que fue la primera Facultad donde comenzamos con las actividades del trabajo de campo. De la FCByF pudimos relevar documentos, implementar entrevistas a referentes institucionales y a tutores, y realizar algunas observaciones antes del comienzo de la pandemia. De la FHyA disponemos de entrevistas y documentos. Sin embargo, por el comienzo de la pandemia no nos fue posible continuar con las observaciones que estábamos realizando y sólo asistimos a dos encuentros del "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria". En el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" no pudimos realizar observaciones como estaba previsto. A su vez, respecto del Programa "Tutorías Pares" (DOE) de la UNR contamos con entrevistas a sus referentes y tutores, pero no pudimos realizar observaciones debido a la dinámica misma de trabajo del programa donde primaba la entrevista individual o la comunicación virtual. Finalmente, cabe mencionar que no pudimos realizar entrevistas a estudiantes en la pre-pandemia como estaba previsto debido a la ASPO.

Por otro lado, como mencionamos anteriormente, con el comienzo de la pandemia debimos realizar reformulaciones al Plan de Trabajo para contemplar las transformaciones que esta supuso, así como para poder abordar las nuevas políticas de acompañamiento estudiantil que emergieron. Como analizamos en el capítulo 7, en la pandemia temprana primó la incertidumbre y cierta parálisis. Luego, varios espacios de acompañamiento

estudiantil virtualizaron sus actividades, pero, en este contexto, fue difícil continuar las comunicaciones con referentes y tutores establecidas en la pre-pandemia. Así, en gran medida, el trabajo de campo realizado durante la pandemia se centró en el Programa "Codo a Codo", que resignificó al Programa "Tutorías Pares" (DOE-UNR), como analizaremos más adelante, y el Curso Pre-Universitario, ya que fueron las principales políticas de acompañamiento estudiantil promovidas por la Universidad en este contexto. Entonces, la reformulación del Plan de Trabajo supuso el desafío de articular dos momentos que, si bien tienen una continuidad temporal, poseen una discontinuidad abrupta, producto de las intensas transformaciones que trajo aparejada la pandemia. De este modo, la transformación en la dimensión temporal y espacial que la pandemia misma supuso hizo que debiéramos repensar el aspecto longitudinal del estudio.

A su vez, una dificultad que hallamos es que existen pocos documentos escritos acerca de los espacios de acompañamiento y sus modalidades de trabajo. Tal como puede verse en el capítulo 4, una evidente ausencia es la que corresponde al espacio de "Tutorías Pares" (DOE-UNR) donde no hayamos documentación acerca de la creación del Programa, su fundamentación y modalidad de trabajo. En gran medida debimos reconstruir esta información a partir de entrevistas.

Capítulo 3. Debates en torno a la inclusión, la desigualdad y las políticas de acompañamiento en la Universidad

"la Universidad debe ser flexible, pintarse de negro,
de mulato, de obrero, de campesino, o quedarse sin puertas,
y el pueblo la romperá y él pintará la Universidad
con los colores que le parezca".
Ernesto "Che Guevara", 1959.

Debido al tema y los objetivos de investigación que abordamos en esta tesis es que consideramos pertinente dar cuenta de varios aspectos teóricos que se ponen en discusión para el análisis de los resultados; esto es la cuestión de la igualdad y desigualdad en la educación superior. Es así que profundizamos en debates teóricos en torno a conceptos que suelen aparecer enlazados como la pobreza, la exclusión social y la desigualdad, desde la perspectiva de los campos de la sociología y la sociología de la educación. Asimismo, reflexionamos en torno a la relación de estos con los procesos de igualdad y desigualdad en la educación superior y las políticas de acompañamiento estudiantil.

De este modo, examinamos, en primer lugar, la ubicación de estas discusiones en el campo de la sociología a partir de problematizar la relación entre "cuestión social" y "problema social" y de la "política social" con la educativa. Luego, se realiza un examen crítico de los conceptos de pobreza, exclusión social y desigualdad, profundizando en sus usos en la sociología para, luego, analizar la relación entre la educación y la cuestión social desde la perspectiva de la sociología de la educación y sus diferentes vertientes. Estos debates fueron recuperados, exclusivamente, en aras de vislumbrar cuestiones que se analizan en el siguiente apartado donde se focaliza en la desigualdad educativa en la Universidad. Finalmente, profundizamos en el concepto de inclusión y las políticas educativas, específicamente, las universitarias y las políticas de acompañamiento estudiantil, y en el de acompañamiento.

3.1. Cuestión social y problema social. Política social y políticas educativas

Las problemáticas que abordamos en este Marco Teórico remiten a lo que desde la sociología se ha llamado como *cuestión social*. Robert Castel (1997) afirma que la *cuestión social* es:

> una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. (p. 20)

A su vez, Castel (1997) sostiene que esta cuestión se bautizó de esa forma por primera vez en 1830 y que supuso la toma de conciencia de las condiciones de vida de las personas que eran, a la vez, agentes y víctimas de la revolución industrial. El autor lo describe como un momento donde se visualizó la contradicción entre un orden jurídico-político asentado en el reconocimiento de los derechos del ciudadane y un orden económico que suponía miseria. Además, constituyó, dice el autor, un momento donde se percibió que dicha contradicción podía generar una amenaza al orden político y social, pero donde se visualizó con claridad el lugar de lo social (Castel, 1997).

Por su parte, Estela Grassi (2003) afirma que el Estado Moderno, como referente de la ciudadanía, se fundó en la idea de igualdad y libertad, pero que, como constitutivo del proceso de acumulación capitalista, se fundó en la desigualdad estructural y la dependencia resultante de la subordinación del trabajo al capital. En cuanto a la definición ofrecida por Castel (1997), esta autora sostiene que la cuestión social "no se presenta como tal (como contradicción y virtualidad de la fractura) sino que, en cada época, se particulariza en problemas sociales que son, a la vez, la expresión hegemónica de cómo se interroga, interpreta, resuelve, ordena y canaliza la misma" (p. 22). Entonces, un problema social no sería tal por su dimensión absoluta, sino que deviene en el mismo como fruto de una disputa por su definición, pero, también, por la delimitación de sus causas y ámbitos de competencia en sus soluciones. En síntesis, un problema social es "objeto de disputas simbólicas y teóricas que enmascaran intereses que orientan la acción en lo ateniente a la solución del mismo; esto es, los planes y programas de los diversos sectores de la política social del Estado" (Grassi, 2003, p. 23).

Por último, retomamos de Claudia Danani (2021) una idea que entendemos hace al meollo de la cuestión que estamos analizando. Las sociedades en la modernidad tardía están intervenidas por una condición concomitante del capitalismo: la desigualdad. Es decir, la desigualdad está en la base de la cuestión social de las formaciones sociales, por lo que el problema de la cohesión, de la continuidad histórica, es un problema siempre latente como riesgo de ruptura. Grassi (2003) sostiene que la Política Social es la forma política de la cuestión social y utiliza la categoría *políticas sociales* para aludir a "aquellas políticas específicas (sectoriales, en el lenguaje habitual) en las cuales esa orientación se materializa, de manera que fácilmente pueden registrarse la política habitacional, de salud, previsional, etc., como políticas sociales" (Danani, 2017, p. 32).

En tanto intervenciones específicas y sectoriales que integran la política social del Estado (Danani, 2017), hallamos a las políticas educativas. Nora Gluz (2012) afirma que la escolarización, como otras políticas sociales, estructura pautas para la integración social y la reproducción de la vida. Su existencia delinea condiciones comunes para esa integración y configuran lo que Fabián Repetto y Luciano Andrenacci (2006, en Gluz 2012) llaman *umbral de ciudadanía* en tanto "materialización de un estatus jurídico, político y socioeconómico a partir de la definición de un sistema de derechos y deberes, y mecanismos para la participación política y cultural efectiva de quienes habitan un Estado-nación" (Gluz, 2012, p. 122). De este modo, afirma la autora, expresan una estructura social y crean y son creadores de imágenes acerca de la ciudadanía. Entonces, podríamos afirmar que lo que distingue a las políticas educativas de otras políticas sociales es que estructuran pautas para la integración social y la reproducción de la vida a través de la escolarización.

Laura Rovelli (2018) hace una distinción entre la política educativa (singular) y las políticas educativas y sostiene que la primera constituye un espacio de reflexión teórica sobre éstas últimas. Por su parte, Pedró y Puig (1998, en Capelari, 2017) definen a las políticas educativas como líneas de actuación específicas que deciden autoridades con competencias educativas para resolver determinadas cuestiones. Entre sus componentes enumeran: un contenido, un programa, una orientación normativa, un factor de coerción (autoridad) y una competencia social (afecta a sectores específicos, grupos o individuxs e intereses). Asimismo, Mirian Capelari (2017) señala que las políticas pueden concebirse como producto y como proceso y que así como se traducen en textos escritos (normativas, programas, planes, etc.), las políticas implican acciones y prácticas. Entonces, para la autora,

un aspecto central de las mismas son los significados que les actores les atribuyen; ya que hacer política supone una tensión entre lo universal y lo particular y la construcción de consensos sobre los principios generales y sus formas de concreción (Vitar, 2006 en Capelari, 2017). De tal modo, Capelari (2017) afirma que es importante explicar la génesis de las políticas según los problemas que se plantean como centrales y las soluciones y formas de concreción privilegiadas que se identifican para responder a los mismos en los distintos contextos.

Por su parte, las políticas universitarias en tanto políticas educativas, pertenecientes al ámbito de las políticas públicas, poseen, al decir de Adriana Chiroleu (2012), singularidades debido a que la Universidad es una organización compleja. Pedro Krotsch (2009), un pionero en los estudios sobre la educación superior argentina, señala que la Universidad fue originariamente internacional; una institución medieval implantada en distintos países que sufrirá procesos de nacionalización de la mano de la construcción de los estados nacionales. Sin embargo, afirma, estos procesos se verán en parte revertidos a partir de los impulsos a la internacionalización universitaria que trae aparejada la globalización. En cuanto a la complejidad de la universidad cabe mencionar que, en primer término, subyace en la materia prima con la que opera: el conocimiento. Otra particularidad reside en que estas políticas se insertan en la tensionada relación sociedad-Estado-Universidad cuyo marco es la autonomía de ésta última; esto hace que el conflicto sea un elemento constitutivo de la universidad y que atraviese permanentemente esa relación (Chiroleu, 2012). De esta forma, el conflicto se trama en un doble juego donde el Estado, a la vez que construye espacios de consenso con las Universidades, debe generar incentivos para que las instituciones y sus actores adopten las políticas que se pretenden impulsar (Chiroleu e Iazzetta, 2012).

A su vez, es pertinente mencionar que, si bien se profundizará más adelante, debido a las particularidades reseñadas acerca de la política universitaria, en su análisis cobran mayor relevancia los procesos de globalización e internacionalización que tuvieron lugar a fines del siglo XX. Esto se debe a que tales procesos incidieron fuertemente en la educación superior, permeando sus lógicas de funcionamiento y promoviendo presiones en torno a reformas estructurales; algunas de las cuales comenzaron a ser cuestionadas a principios del siglo XXI desde perspectivas críticas.

Por último, cabe señalar que uno de los aspectos que examinamos en esta tesis tiene que ver con analizar los *efectos* que tienen las políticas educativas. Particularmente, los efectos

que producen las políticas de acompañamiento estudiantil en relación con procesos de igualdad e inclusión social. Al respecto de esta categoría, Christian Baudelot y François Leclercq (2008) se proponen reflexionar acerca de los *efectos* directos e indirectos que produce la educación sobre numerosos aspectos de la vida de inviduxs y sociedades. Así, dicen:

> un efecto esperado es más una esperanza que un efecto mediado. Incluso puede ser una ilusión, puesto que nada garantiza que se realizará. Allí reside la diferencia esencial entre ayer y hoy. Los sociólogos y los economistas contemporáneos evalúan efectos concretos, directos e indirectos, producidos por los sistemas de educación; relacionan las intenciones y las realizaciones. (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 10)

A su vez, plantean que los fundadores del sistema educativo tenían objetivos, expectativas y certezas de que bastaba con la existencia de la escuela para que los efectos esperados se realizaran. Sin embargo, aunque las investigaciones contemporáneas indaguen con mayor sutileza los efectos indirectos, "todavía se organizan en torno a los tres grandes objetivos asignados a la escuela por sus fundadores: ciudadanía, igualdad, riqueza" (Baudelot y Leclercq, 2008, p. 10). Si bien los autores mencionados analizan los efectos de la educación desde una perspectiva que retoma la economía, priorizando una perspectiva cuantitativa, a la vez que se cruza con una dimensión histórica y cualitativa, nos interesa retomar esta idea de que examinar los efectos de la educación remite a poner en relación las intenciones y las realizaciones. Esto es, como afirman los autores, en otro momentos históricos se pensó que bastaba con determinar unos objetivos y operacionalizarlos para producir los efectos deseados, en cambio, hoy se visualiza la necesidad de analizar los efectos de modo complejo y no como producto de los objetivos. De este modo, sin caer en una perspectiva lineal causa-efecto, nos proponemos identificar algunos efectos posibles que ha tenido la implementación de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, intentando delimitar distintos procesos que actúan, en muchos casos de modo contradictorio.

Por su parte, Nicastro y Greco (2012) refieren a esta idea de los efectos, pero desde la perspectiva de lo que producen las palabras de les actores institucionales. Así, afirman que sus palabras tienen "efectos en las relaciones, en la posición de cada uno y el vínculo que se va acuñando con la profesión, con la calidad de la vida institucional que se habita, en las

utopías y sentidos que se construyen para sostener un hecho de la complejidad de la que hablamos cuando hablamos de hecho educativo" (Nicastro y Greco, 2012, p. 32). En tal sentido, rescatamos otra dimensión de los efectos en educación que no está relacionada sólo a una perspectiva cuantitativa, sino a los que se producen en el ámbito de la vida cotidiana a partir de lo que les actores institucionales expresan.

3.2. Aportes desde la sociología: debates en torno a la pobreza, la exclusión social y la desigualdad

Al analizar cómo es abordada la cuestión social desde la sociología entre finales del siglo XX a la actualidad, encontramos tres conceptos que han orientado dichos análisis, frecuentemente sin demasiadas distinciones. Así encontramos que pobreza, exclusión social y desigualdad han sido conceptos centrales que orientaron los debates. En este apartado desarrollamos, en términos generales, las discusiones que han suscitado dichos conceptos y fundamentamos nuestra postura al respecto.

En primer lugar, cabe señalar que a mediados del siglo XX, las políticas de bienestar implementadas luego de la profunda crisis económica de los años 30, plantearon la intervención del Estado sobre la pobreza a partir del pleno empleo. Este ideario de inclusión entraría en crisis hacia los años ´70 a partir de las limitaciones que fue encontrando esta política de bienestar social producto de una nueva crisis económica: "la instauración del llamado "Estado de Malestar" simboliza un ideario diferente: el de la exclusión social" (Díaz, 2006, p. 146). El debate en torno a la pobreza adquiere un nuevo giro a partir del cuadro de profundización del drama social que emerge en los años 90 con la implementación del modelo neoliberal. Así se habla de una nueva pobreza, que se diferencia de la pobreza estructural, proveniente de una clase media en proceso de empobrecimiento y de exclusión respecto del mercado de trabajo (Díaz, 2006).

Por su parte, Gabriel Kessler (2014) señala que América Latina y el Caribe fueron escenario de intensos debates e intentos por hallar nuevos modos de estudiar la cuestión social. En los últimos años ha cobrado creciente centralidad la preocupación por la desigualdad, si bien el tema nunca estuvo totalmente ausente en tanto la crisis de los años noventa "contribuyó a privilegiar una preocupación por la pobreza y la exclusión" (Kessler, 2014, p. 32). A su vez, el autor señala que en este proceso también influyeron los organismos multilaterales que fijaron parte de la agenda de investigación en estos temas. Finalmente,

destaca que hoy la desigualdad social ha vuelto al centro del debate público y académico y que este retorno no puede desconocer las miradas multidimensionales ya aceptadas para otros conceptos (Kessler, 2014).

En relación al impacto de estos debates en Argentina, Kessler (2010) afirma que en los años 90 la discusión se estructuró "en torno a las políticas sociales focalizadas, los cambios en la pobreza histórica, así como en el contrapunto entre nuevos pobres y pobres estructurales ante la constatación de una "heterogeneidad de las pobrezas" (p. 5). Patricia Redondo (2013) realiza un análisis del uso del concepto de pobreza en la Teoría Social y retoma a Horacio González cuando afirma que "la pobreza definida desde la privación de los medios de vida se constituye en una de las fronteras más antiguas del pensamiento social" (p. 41). Desde la perspectiva de la autora, la pobreza alude a un modo de organización social, a los procesos de estratificación de la sociedad, al Estado y sus políticas y a otras dimensiones más cualitativas como el género, la edad, etc. A su vez, sostiene que existen dos representaciones sociales acerca de la pobreza, como vicio o como virtud, que impregnaron a lo largo de la historia las diferentes concepciones, prácticas y políticas sociales, pero que todas tuvieron un elemento común: la asociación directa entre pobreza e inferioridad social. En cuanto a los conceptos de pobreza "absoluta" y "relativa", indica que la primera está relacionada con los niveles de ingreso que una persona recibe, mientras que la segunda contempla las diferentes esferas sociales y por tanto implica el sistema social, el sistema económico, el Estado y su política redistributiva, la educación, los medios de comunicación, etc. (Redondo, 2013).

En cuanto a este concepto, algunes autores (Kessler, 2010; Redondo, 2013) resaltan una serie de limitaciones que residen en su escasa vinculación con temas centrales como la desigualdad distributiva, la precarización laboral y el "análisis en términos de clases y sus implicancias político-teóricas, tales como las nociones de explotación y plusvalía" (Kessler, 2010, p. 5). Otra crítica, ubicada en el contexto histórico en que tales teorías emergen, tiene que ver con sus limitaciones para designar a una población específica, en momentos donde la profunda crisis económica de fines del siglo XX arrojaba a cada más personas a la desocupación, difuminando la frontera entre pobres y no pobres (Kessler, 2010). Asimismo, señalan que la noción hacía foco en un grupo social, más que en los procesos que la habían producido. De este modo, en las teorías resultantes no sólo subyacía una omisión a sus causas, sino que se ponderaba una visión de desorganización social que eludía el análisis de las estructuras económicas y políticas (Redondo, 2013). Finalmente, al haber sido los

organismos multilaterales de crédito quienes promovieron el uso del término, los mismos que fueron señalados como los causantes del fenómeno, se dio una creciente desconfianza a su uso.

En cuanto a la noción de "exclusión social", Magdalena Jiménez Ramírez (2008) y José Nun (en Díaz, 2006) sostienen que comenzó a utilizarse en los años ´60 y ´70 en Francia, tomando impulso en los años ´80 y extendiéndose por Europa y otros continentes. Este concepto apareció como superador respecto de la noción de pobreza en tanto no se cernía a factores económicos exclusivamente sino que incorporaba otros aspectos -educativos, culturales, género, etc.-. Coincidentemente, De Haan (2000) sostiene que la noción de *exclusión social* comenzó a ganar popularidad en Francia en la década del '80 como sustituto del concepto de pobreza. El término fue utilizado para remitirse a varios tipos de "desventajas sociales" como desempleo, *guetización*, nuevas formas familiares, entre otras. La exclusión social fue definida como una ruptura del tejido social cuya responsabilidad fundamental corresponde al Estado.

Si bien el concepto fue ganando adeptos, permeando todo el campo de las Ciencias Sociales, pueden observarse connotaciones diferentes según los países. En Francia surgió más asociada a una idea de solidaridad nacional, mientras que en Inglaterra tuvo una acepción más influenciada por la visión norteamericana de la sociedad, es decir, ligada a una concepción del individualismo liberal (De Haan, 2000). Así, para De Haan (2000) existiría una "definición oficial francesa" que definiría a la exclusión social como ruptura del lazo social. Esta concepción refleja un énfasis propiamente francés en la naturaleza orgánica y solidaria de la sociedad. Finalmente, dos serían las características principales de esta noción: la multidimensionalidad -la exclusión se da en diferentes esferas a la vez, económica, política, social, etc.-; y su relacionalidad, es decir, que focaliza en las relaciones y procesos que producen exclusión -las personas son excluidas de distintos grupos-. De este modo, los análisis sobre exclusión social se centran en los modos en que las desventajas se intersectan y refuerzan y en los procesos e instituciones que las producen (De Haan, 2000). Por su parte, la definición inglesa estaría más asociada a la integración social.

Sin embargo, este concepto concitó varias discusiones teóricas y cosechó numerosas críticas. Diversos autores (Castel, 1997; Kessler, 2010; Redondo, 2013) señalan que presenta una visión dicotómica: se está incluíde o excluide, no siendo productivo para pensar situaciones intermedias. A su vez, se apunta que se desarticuló respecto del debate en torno a

la clase social y que no permitió identificar a un grupo social claro, sino que implicó un solapamiento de la población “excluida” con la “pobre”.

Por su parte, Castel (1997) analiza las relaciones que existen entre la precariedad económica y la inestabilidad social y afirma que la exclusión, en tanto concepto, designa un estado o estados de privación. Por tanto, es inmóvil y no permite ver los procesos que las generan. La exclusión no es una ausencia de relación social sino un conjunto de relaciones sociales particulares con la sociedad, como un todo, porque no hay nadie que esté fuera de la sociedad: es “un conjunto de posiciones cuyas relaciones con su centro son más o menos laxas” (Castel, 1997, p. 447). Para sortear esa dificultad utiliza el concepto de “desafiliación” en tanto le permite aludir al desenlace de un proceso que se extiende desde una “zona de integración”, pasando por una “zona de vulnerabilidad”, a una “zona de exclusión”. De esta forma, la noción de desafiliación da cuenta de un proceso, más que de un estado; de un recorrido que no confirma una ruptura y visibiliza la interdependencia de las posiciones sociales. Ese recorrido es el del trastorno de la sociedad salarial en la medida en que describe el paso de una sociedad salarial a un post salarial. En momentos donde el desempleo masivo y la precarización del trabajo, la inadecuación de los sistemas clásicos de protección, la multiplicación de individues que ocupan en la sociedad una posición de "inempleables", desempleades o empleades de manera precaria, se ha extendido de tal manera, el trabajo deja de ocupar la condición de organizador de las relaciones sociales tal como sucedía en la sociedad salarial.

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani (2015) sostiene que el uso reiterado de la noción de “exclusión social”, “que no tiene tradición ni una definición precisa en el campo del análisis sociológico denota la existencia de una “nueva cuestión social” como característica particular de esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas contemporáneas” (p. 18). A su vez, Kessler (2010) identifica una paradoja; si bien el concepto de exclusión social no resolvió muchas de las limitaciones conceptuales que se le achacaban al de pobreza, significó un gran avance para la formulación de políticas sociales. Entonces, si bien arrastraba mucho de imprecisión conceptual, desde su perspectiva significó un gran avance para la formulación de políticas sociales:

> la difusión de la noción ha contribuido a homogeneizar situaciones heterogéneas, facilitando la implementación de políticas sociales; lograr en torno suyo el consenso de distintas reivindicaciones, articular lo social con

> lo político, llevando al terreno del derecho ciertas reivindicaciones sociales y contribuyendo a un interrogante sobre el rol del Estado y de otros actores sociales, debiendo no sólo asegurar las condiciones de vida de la población pobre, sino también abocarse a la lucha contra la exclusión, con las distintas facetas que ésta adquiere. (Kessler, 2010, p. 8)

En cuanto al debate de estas nociones, el autor sostiene que el concepto de *desigualdad*, en tanto relacional, "permitió reinscribir a la pobreza dentro de la dinámica social y entenderla como un subproducto de las inequidades; puso en conexión la cuestión social con debates políticos y filosóficos de largo aliento, con los principios de justicia que debería regir una sociedad, con las formas de ciudadanía, entre otras cuestiones" (Kessler, 2014, p.17). A su vez, resalta que una de las mayores cualidades de este concepto es que se podía traducir en indicadores cuantificables, por lo que pareció que resolvía varios problemas; de este modo "elucidar las causas, los engranajes y las consecuencias de la desigualdad fue una de las promesas de las ciencias sociales latinoamericanas de la última década" (Kessler, 2014, p.17).

Respecto de la discusión en torno a qué factores de la desigualdad se privilegian, este autor sostiene que, si bien nadie discute la centralidad de la desigualdad de ingresos, no es posible pensarla como única faceta de bienestar válida para indagar. Diferentes indicadores se han incorporado como aspectos a considerar -salud, educación, vivienda, condiciones medioambientales, acceso a la justicia, respeto de la diversidad, entre otras-. Así, es necesario articular una mirada multidimensional de la desigualdad con conceptos como exclusión, pobreza, bienestar y condiciones de vida en general, incluyendo la cuestión de género como dimensión explicativa de la desigualdad junto con la *clase social*. En síntesis, Kessler (2014) refiere a procesos de desigualdad/igualdad como tendencias contrapuestas en la estructura social; entonces, es así que puede hablarse de procesos de desigualdad en los que persisten núcleos de exclusión estructural.

Al respecto, Oxfam (2015) analiza la relación entre la desigualdad y la pobreza e identifica que la disminución de la desigualdad es un elemento central en el descenso de la pobreza y que si no se enfrenta la desigualdad difícilmente se reducirá la pobreza de forma estructural. En tal sentido, se plantea que la desigualdad es un concepto relacional y que el debate sobre la misma es esencialmente político en la medida en que facilita la comprensión de la realidad en forma integral y dinámica, en la que se visibilizan los conflictos de intereses y las luchas

de poder. A la vez, permite superar las miradas reduccionistas que han primado en el diseño de políticas públicas que sólo se enfocaban en la pobreza como si fuera "un problema que había que superar sin mirar también a los privilegios, y evaluar cómo podemos crear sociedades que garanticen derechos a la ciudadanía por igual, para así acabar con la pobreza de una forma estructural y sostenible" (Oxfam, 2015, p. 33).

A partir de lo analizado anteriormente es que hemos decidido utilizar el concepto de desigualdad frente al de exclusión social en tanto entendemos que nos brinda una perspectiva más amplia y dinámica, menos determinista. Asimismo, nos permite pensar en los procesos que se traman en el primer año donde se juega la tensión entre dinámicas que producen desafiliación y políticas que aportan a la inclusión educativa.

3.3. La cuestión social y la cuestión educativa

En el campo de la sociología de la educación hallamos grandes aportes para pensar la relación entre la cuestión social y la educación. En primer lugar, cabe señalar que existe una creencia social extendida de una relación directa y causal entre la educación y la disminución de las desigualdades sociales. En tal sentido, Sandra Carabajal (2020) plantea que "es posible acordar que la importancia de la educación formal como mecanismo de legitimación y distribución de posiciones sociales hicieron posible históricamente la movilidad social o por lo menos cierta movilidad social, ligada a la disminución de la pobreza y la desigualdad" (p. 62). Al respecto, analiza dos formas de concebir esta relación: la explicación elaborada por las teorías sociológicas funcionalistas y la de las teorías críticas. En cuanto a la primera vertiente, explica que en tanto se basa en el principio meritocrático concibe que las posiciones sociales son consecuencia de la capacidad y el esfuerzo individual, y que la institución escolar tiene la función de identificar y seleccionar los talentos que obtendrán los mejores lugares en el mundo del trabajo. El ingreso a la educación formal dependerá de las preferencias o capacidades de cada une, las cuales se distribuirían azarosamente entre los diferentes grupos de población (Carabajal, 2020). En contraposición, las teorías críticas desnudaron el carácter no neutral de la escuela y señalaron la estrecha relación entre la selección escolar y la social.

Como referentes indiscutibles de las teorías críticas hallamos a Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) quienes en su libro "La Reproducción" demostraron cómo la escuela contribuye de forma activa a la reproducción de las relaciones de clase mediante la

legitimación de un determinado capital cultural escolar. Esta legitimación de un capital cultural escolar, que se condice con el de las clases dominantes, interviene en los procesos de reproducción de la estratificación social en la medida en que la escuela asegura su interiorización y produce una selección social donde las diferentes aptitudes aparecen como naturales y no sociales. Este análisis se completa con dos conceptos que los autores introducen: "arbitrariedad cultural" y "violencia simbólica". El primero da cuenta de que el hecho de que la cultura dominante sea la legítima, la enseñada y exigida por las instituciones escolares, es arbitrario puesto que la única razón que la erige de esta forma es el ser la cultura de la clase dominante. La segunda refiere a que la imposición de esta cultura dominante implica violencia, un tipo de violencia que no es física sino simbólica y que tiene como efecto la desvalorización de las otras formas culturales. De esta manera la institución escolar contribuye a la reproducción de las relaciones de clase, a la estructura de distribución del capital cultural entre las clases (Bourdieu y Passeron, 1996).

Al respecto, y desde una clara perspectiva crítica, Anthony Giddens (2000) sostiene que:

> Se ha dicho que la educación universal contribuiría a reducir las disparidades de riqueza y de poder, proporcionando a jóvenes con capacidad conocimientos que les permitan encontrar un lugar respetable en la sociedad. ¿Hasta qué punto ha sido esto cierto? Se han dedicado numerosos esfuerzos de investigación sociológica a responder esta pregunta y los resultados han sido claros: la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas. (p. 534)

De esta manera, podemos afirmar que desde una perspectiva crítica la relación entre la educación y la reducción de las desigualdades, entre la cuestión social y la escolar, no es un proceso tan lineal como pregonan las teorías funcionalistas, sino, al menos, problemático. En tal sentido, cabe señalar un elemento que Danani (2021) resalta al momento de pensar la relación entre la Política Social y la desigualdad que aplica a esta compleja relación. La Política Social, así como el Estado de Bienestar, no posee una esencia o una naturaleza igualatoria sino que el hecho de que estén orientadas en tal sentido es objeto de disputa. Complementariamente, podemos pensar que las instituciones educativas no poseen una

tendencia “natural” a la igualdad, sino que se incentiven procesos en ese sentido debe ser producto de unas políticas que lleven adelante esa orientación.

Finalmente, en cuanto a la relación entre la cuestión social y la universidad podemos plantear que sólo recientemente se ha convertido en un objeto de debate y de análisis. Es decir, la universidad por su historia y misión social tradicional no ha sido interpelada por el mandato de la inclusión social hasta hace relativamente poco, fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Si bien, como desarrollaremos más adelante, desde los años ´60 se ha alertado acerca de abandono estudiantil y su relación con la clase social (Bourdieu y Passeron, 2014), recién en los últimos años se ha producido un cambio de foco respecto del análisis centrado en el desenlace, el abandono estudiantil, al proceso, y el primer año como tramo crítico. En tal desplazamiento podemos observar la incidencia de avances regionales en América Latina y el Caribe respecto de la consideración de la educación superior como un derecho humano. Pero también incidieron los avances en los procesos de masificación y obligatoriedad de la educación secundaria, que en un país como Argentina, con una universidad de acceso libre y gratuito, plantea desafíos específicos, como se tratará en los apartados posteriores.

3.4. La desigualdad educativa: aportes desde la sociología de la educación

Como mencionamos anteriormente, las teorías críticas realizaron importantes aportes a problematizar la relación entre la cuestión social y la cuestión escolar y a evidenciar procesos que tenían como resultado la exclusión educativa de una gran parte de la población. Asimismo, en las últimas décadas del siglo XX y principio del siglo XXI asistimos a una proliferación de estudios centrados en problematizar la cuestión de la pobreza, la exclusión social y la desigualdad educativa, en un contexto donde la escuela debió enfrentar nuevas demandas sociales y educativas.

La extensión de la escolaridad obligatoria, implementada a partir de la sanción de la Ley Federal (Nº 24.195) en 1993, junto al fuerte impacto de la crisis económica producto de la aplicación de políticas neoliberales en nuestro país, enfrentaron a la escuela a una gran paradoja: incluir en tiempos de profundización de la exclusión. Retomamos las palabras de Tenti Fanfani (2015) cuando refiere a esta situación paradojal; en aquellos años donde imperó un crecimiento inusitado de la exclusión social se registró un crecimiento constante de la inclusión escolar:

> Mientras que la economía y el mercado de trabajo excluyen y desintegran, la escuela escolariza a proporciones cada vez más elevadas de niños y jóvenes. Esta contemporaneidad de la exclusión social y la incorporación escolar (que por cierto no es exclusiva de la Argentina) es una de las marcas distintivas del momento que vivimos y una fuente de nuevos problemas para la institución escolar. (p. 19)

Esta paradoja, nos dice Tenti Fanfani (2015), vivenciada cotidianamente por familias, estudiantes y docentes, supone una crisis del sentido tradicional de la escuela; los viejos modos de hacer las cosas no sirven para resolver problemas inéditos. Entonces, pareciera que las instituciones escolares no están preparadas para acoger a estes nueves estudiantes y que el paradigma escolar tradicional ya no sirve para dar sentido a la experiencia escolar. Por su parte, Gillermina Tiramonti (2004) sostenía que la crisis del 2001 supuso un quiebre respecto de una creencia extendida en el imaginario de nuestro país respecto de una sociedad sedimentada en la igualdad y su estrecha relación con la escuela y la movilidad social. Este quiebre también ponía en peligro certezas en cuanto a la ciudadanía y su derecho a la educación.

Algunos de los estudios que analizan la relación entre pobreza y educación (Díaz, 2006; Tenti Fanfani, 2015, entre otres) destacan que tal asociación es significativa en tanto que los sectores sociales más empobrecidos poseen menos oportunidades y ven cercenados el acceso a conocimientos de "calidad", de relevancia social. También, se resalta que la inclusión escolar en muchos casos oculta la exclusión del conocimiento. Esto se debe a que la exclusión respecto de cierto tipo de conocimientos, el capital cultural legitimado dirían Bourdieu y Passeron (1996), deriva en una exclusión respecto de otros bienes sociales estratégicos para la integración social: "de este modo el círculo se cierra: la desigualdad y la exclusión social son al mismo tiempo causa y consecuencia de la exclusión cultural (Tenti Fanfani, 2015, p. 21). Otro elemento a considerar es que la inclusión educativa se materializa por vía de una segmentación socioeducativa, esto es, "inclusión a un sistema escolar diferenciado" (Díaz, 2006, p. 143). Marta Díaz (2006) sostiene que al interior del sistema existen circuitos pedagógicos diferenciados donde las escuelas varían según infraestructuras, prestigio, experiencia y disponibilidad de la planta docente y de material didáctico. Entonces, la relación entre pobreza, exclusión social y educación no es un proceso lineal, unívoco,

donde se genera automáticamente exclusión educativa. La autora entiende que es un proceso complejo donde impera la heterogeneidad y la diversidad socio-cultural que enfrenta a las escuelas al desafío de incluir a aquellxs que la sociedad deja afuera (Díaz, 2006).

Expresión de esta heterogeneización es lo que Guillermina Tiramonti (2004) denominó como *fragmentación educativa*, en tanto referencia a un "campo estallado" caracterizado por las rupturas, las discontinuidades y la imposibilidad de "pasar" de un fragmento a otro. Este proceso, que emerge con posterioridad a la crisis del 2001 y que está en estrecha vinculación con las dinámicas de fragmentación social, se diferencia del de "segmentación educativa", que caracterizaba al sistema educativo anteriormente. La *segmentación* refería a la existencia de un campo integrado simbólicamente por el Estado, en el que se reconocían grupos de instituciones (segmentos) que podían ser graduadas en escalas de calidad educativa, pero donde existía la posibilidad de la homogeneización del sistema educativo a través de la política educativa estatal. En contraposición, la fragmentación educativa, que evidencia líneas de continuidad con la fragmentación social, supone la existencia de fragmentos (grupos de instituciones) con referencias culturales y normativas comunes, pero que no constituyen un todo integrado y coordinado sino que pueden encontrarse diferencias y continuidades. Para esta autora, lo fragmentado es el campo de los sentidos compartidos por el conjunto de instituciones y agentes que circulan en ellas; sentidos que moldean culturas institucionales y que se conforman a partir de mandatos sociales, demandas comunitarias y recursos institucionales (Tiramonti, 2004). De este modo, en un sistema fragmentado, las instituciones se construyen sin referentes universales sino ancladas en las especificidades de los grupos sociales que atienden, es decir, construyen una pauta socializadora que expresa las aspiraciones, expectativas, valores y estrategias de acomodamiento social del grupo social que atienden.

Por su parte, Carina Kaplan (2004) refiere a la paradoja que señalaba Tenfi Fanfani (2015) y describe la tarea de la escuela como inclusión a "contramano de la exclusión". Pero destaca que a su interior se generan, también, mecanismos ocultos de exclusión de ciertos sectores sociales donde inciden factores socioeconómicos, culturales, de género, etnia, etc. Entre estos mecanismos resalta el particular peso que adquieren los "juicios escolares" en la distinción social (Kaplan, 2004). Éstos son nominaciones acerca de las cualidades de les estudiantes, que descansan en procesos de clasificación, de taxonomización social, que se han naturalizado, es decir, que ocultan su raíz histórica, social y relacional. Así, esta autora, llama

la atención sobre el carácter no inocuo de la nominación de “pobre alumno”, ya que nombrar jamás es una acción inocente, principalmente si ese acto proviene de una figura autorizada, como el colectivo docente, en tanto sigue ocupando un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación (Kaplan, 2004). En un estudio más reciente, Kaplan (2020) sostiene que las expectativas docentes (representaciones sociales, tipificaciones, juicios, actos de nominación, esquemas de percepción para la acción) encarnan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de la condición estudiantil. Estimaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas en les estudiantes, que se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones. Finalmente, Kaplan (2004) afirma que la división de les estudiantes en pobres y no pobres refuerza un sistema de oposiciones homólogas a las taxonomías sociales en donde la designación como “pobre” puede derivar en una esencialización, su condición social como nota esencial del estudiante. La pobreza como marca de calidad, la pobreza individualizada e individualizante. Finalmente, cabe destacar la relación que establece esta autora entre el éxito y el fracaso escolar y la inteligencia donde se naturalizan las diferencias en la apropiación del capital cultural atribuyéndola a capacidades naturales (innatas) o al medio familiar.

En relación a este tema, Nélida Landreani (1998) sostiene que la problemática de la deserción adquirió actualidad ante el avance de la pobreza en el campo educativo. La autora afirma que clásicamente se ha entendido a la deserción como el abandono de la situación de alumne y que implica su ingreso al sistema escolar y su salida. Desde una perspectiva crítica, la autora señala las limitaciones que la postura funcionalista posee del fenómeno: su mirada cuantitivista y economicista impide asir la complejidad del fenómeno de la exclusión social, su mirada pareciera focalizar en la “incapacidad” de las escuelas de retener a sus estudiantes imprimiendo sentidos culpabilizadores a las instituciones y les docentes, y la deserción condena a les que no logran su integración al fracaso personal. En este sentido, la autora devela el contenido político-ideológico de la deserción como categoría social advirtiendo su contenido militar. Desde ese paradigma militarista les desertores son traidores que abandonan la causa educativa huyendo del honor y la dignidad que implica “ser educade”. Es decir, constituye el abandono de la lucha por el progreso y el saber, a la vez que se “traiciona” la cultura alejándose de los “beneficios” de la civilización.

En el siguiente apartado analizaremos los puntos de encuentro entre estos debates clásicos del campo educativo sobre la cuestión social y la problemática de la desigualdad en la Universidad.

3.5. Problemáticas en torno a la desigualdad en la Universidad

En primer lugar, cabe señalar que al analizar las problemáticas relacionadas con los procesos de desigualdad en la universidad hoy, es obligatorio mencionar, nuevamente, que en la región se vienen realizando algunos avances en aras de concebir a la educación superior como un derecho. Anteriormente aludimos a que la Declaración final de la CRES en 2008 consagró a la educación superior como un bien público social y un derecho humano y universal que debe ser garantizado por el Estado (CRES, 2009) asentando un importante precedente en la región. Otra mención obligatoria merece el hecho de que en Argentina la extensión de la obligatoriedad escolar a la educación secundaria, propiciada por la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) sancionada en 2006, implicó nuevas demandas sociales y educativas, no sólo a la escuela secundaria sino también a la universidad.

Un último hecho que completa la complejidad del panorama, es que nuestra Universidad pública se construyó sobre la tradición del ingreso irrestricto, la gratuidad y el carácter público de sus espacios, si bien se observan momentos de clausura y apertura del ingreso asociados a los períodos dictatoriales y democráticos (En gran parte de sus universidades públicas, el ingreso es libre, sin necesidad de aprobar un examen de admisión, lo que se conoce como ingreso irrestricto). Fue durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) que se implementó la gratuidad de los estudios universitarios y el ingreso irrestricto, sin exámenes y sin cupos por carrera o universidad, habilitando el acceso a la universidad de sectores de clase media baja y clase obrera, lográndose una temprana democratización de la educación superior (Fernández Lamarra, 2002). Sin embargo, en los años ´60, ´70 y ´80 los períodos dictatoriales de gobiernos militares implementaron políticas dirigidas a restringir el acceso como los cupos. Con el retorno de la democracia en 1983 se suprimieron las restricciones al ingreso en la mayoría de las universidades al igual que los aranceles y la misma vivió un fuerte proceso de masificación. Durante los años ´90 se sancionó la Ley de Educación Superior (LES, Nº 24.521 - 1995) que dejó abierta la posibilidad del cobro de aranceles y la implementación de distintas formas de limitar el ingreso. En aquellos años se sucedieron debates en torno al principio del ingreso irrestricto, en un contexto de reformas

neoliberales donde emergieron conceptos como eficacia y eficiencia. Recién en 2015 con la modificación a la LES, mediante la Ley de "Implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior" (N° 27.204), se sancionó el ingreso irrestricto. En su artículo n° 7 se establece que todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior.

En cuanto al debate sobre las políticas de ingreso a la Universidad, Adriana Chiroleu (1999), señala que "el ingreso" a la educación superior ha constituido, durante décadas, un tema de debate académico y político, abordado a través de distintos enfoques y "resuelto" de distintas maneras según el momento histórico y las características de la sociedad. Para la autora, las políticas de ingreso, o de admisión, son una construcción histórica que guardan estrecha relación con las políticas sociales globales que se generan en un país, tendientes a atender las demandas de sectores sociales movilizados. De este modo, el debate acerca de las políticas de ingreso no puede reducirse a una dimensión técnica, con criterios cuantitativos, ya que posee un fuerte componente político. Este remite a las formas históricas que adopta la articulación sociedad-universidad-Estado. Asimismo, varies autores (Krotsch, 2014; Carli; 2012) coinciden en señalar que ha sido el ingreso irrestricto lo que le ha conferido el carácter de "plebeya" a la universidad.

De este modo, podemos sostener que estas demandas en torno al acceso a la educación y, particularmente, a la educación superior, se articulan con demandas en torno a la igualdad y esto ha ido configurando una idea del derecho a la educación. Al respecto, Eduardo Rinesi (2015) denomina *derecho a la Universidad* como aquel que formalmente le asiste a todes les sujetes, desde siempre, pero que solo recientemente fue posible ser pensado por elles, en tanto sujetos positivos y cabales. En un mismo sentido, hasta hace muy poco la Universidad nunca lxs había podido pensar como sujetxs materiales y concretxs de un derecho que debe garantizarles. Entonces, para Rinesi (2015), sólo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación, se puede concebir a la Universidad como un derecho. Este *derecho a la Universidad* significa postular que ésta tiene la obligación de reconocer a sus estudiantes en tanto sujetes de ese derecho y lograr, no solo que ingresen, sino que aprendan, que avancen y se reciban. Para este autor, el sentido y la justificación de la Universidad hoy deviene de garantizar este derecho.

Esta cuestión del ingreso a la universidad y los sectores históricamente excluidos es analizada en el pionero estudio "*Los Herederos. Los estudiantes y la cultura"* de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2014) escrito en 1964. Allí plantearon lo alarmante del abandono en las universidades francesas y destacaron el carácter clasista del fenómeno, en tanto eran les estudiantes de las clases populares quienes engrosaban las filas de les "desertores". Los autores concluyeron que la desigual representación de las clases sociales en la universidad se debía a un largo camino de selección escolar cuyo fin era determinar quiénes estaban destinades a proseguir estudios y quiénes al trabajo:

> aunque no sean consideradas conscientemente por los interesados, estas variaciones tan fuertes en las posibilidades educativas objetivas se expresan de mil maneras en el campo de las percepciones cotidianas y determinan, de acuerdo con el medio social, una imagen de los estudios superiores como futuro "imposible", "posible" o "normal" que se convierte a su vez en determinante de las vocaciones educativas. (Bourdieu y Passeron, 2014, p.14).

Incluso esa desventaja está dada no sólo en términos de proyección de futuro, sino de la carrera elegida para proseguir, ya que existe una restricción de elección de los estudios que pueden resultar razonables para una determinada categoría social y género. Los autores denominan "mortalidad educativa" al proceso de deserción y afirman que los obstáculos económicos, exclusivamente, no alcanzan para explicar las desigualdades según las clases sociales. Aquí aparecen los obstáculos culturales que deben superar les miembres de las clases más desfavorecidas, obstáculos vinculados a diferencias de aptitudes y actitudes ligados al origen social (lo que, luego, denominara Bourdieu como *habitus*). Entonces, para los autores el origen social es la condición diferenciadora, alejándose así de las explicaciones que atribuyen diferencias "naturales" de "aptitudes".

Incluso, Bourdieu y Passeron (2014) resaltan que en la universidad existe una ponderación de ciertos hábitos y actitudes que implican cierto alejamiento de la cultura universitaria y que, siendo una desventaja para las clases populares, son un signo de distinción para las clases acomodadas. Los autores sostienen que esta institución, paradójicamente, premia el arte de tomar distancia de los valores y las disciplinas académicas. De este modo, refiere a la figura del *Heredero* como aquel estudiante que por su origen social está predestinade a los

estudios superiores y que posee una serie de hábitos, entrenamientos y actitudes que le sirven directamente en sus tareas académicas, que hereda una serie de saberes, saber-hacer, gustos y un "buen gusto" con gran rentabilidad académica que "aun siendo indirecta, no por eso resulta menos evidente" (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 32). Al respecto, Carina Kaplan (2020) señala que las representaciones profesorales acerca de la condición estudiantil contribuyen a reproducir la distinción social, en la medida en que contribuyen a legitimar las diferencias sociales al interior de la vida educativa. Impactan en los sentidos de los límites, esto es, anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia académica y que se expresan, muchas veces, en límites auto-impuestos.

Entonces, podemos visualizar que la eficacia de este sistema de selección social radica en convertir el privilegio social en mérito individual y en poner a la igualdad formal de oportunidades al servicio de la legitimación de los privilegios. El abandono, como afirma Nélida Landreani (1998), que se atribuye a características personales de les sujetes como falta de estudio, desinterés, falta de motivación, poco esfuerzo, etc., es en realidad producto de un proceso de selección social que realiza la institución escolar legitimando una cultura, la dominante, y mediante una ideología encubridora de la relación entre las desigualdades sociales y las culturales.

Finalmente, en relación a esta figura del Heredero vale mencionar el análisis que realiza Fernando Álvarez Uría (1999, en Kaplan, 2004) acerca de la obra autobiográfica "El primer hombre" de Albert Camus. El autor sostiene que la figura del *Becario*, protagonista de la obra de Camus, y que él mismo representa, es el estereotipo de estudiante singular carente de medios económicos y de capital cultural heredado, pero considerado legítimo por la cultura académica. Este Becario que logra superar los obstáculos, que se opone al destino inexorable del "naufragio escolar", halla en sus esfuerzos, su elevada inteligencia, su gran fuerza de voluntad y perseverancia, las claves del éxito. Entonces, la figura del Becario, como contracara del Heredero, sería la excepción que confirma la regla: "una figura funcional a los valores meritocráticos ya que si él es el responsable de sus éxitos, evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos" (Álvarez Uría, 1999 en Kaplan, 2004, p. 76).

En relación a la problemática del abandono universitario y la desigualdad, Ana María Ezcurra (2013) sostiene que asistimos a momentos donde se conjugan dos procesos contradictorios y complementarios a la vez: una masificación extraordinaria del sistema educativo en general y el superior en particular y altas tasas de "fracaso académico" y

“abandono”. Así se produce un proceso de “inclusión excluyente” que abre brechas de graduación que son brechas de clase. Estos fenómenos se observan a nivel mundial como tendencias extendidas y estructurales.

La autora señala que si bien la expansión de la matrícula tiende a la incorporación de sectores antes excluides y, por tanto, a su inclusión, lo hace en términos acotados ya que se restringe a la admisión. Incluso afirma que al darse el abandono en un contexto de masificación esto entraña una desigualdad aguda y en alza que afecta principalmente a las clases populares. A su vez, da cuenta de otro proceso que denomina como *inclusión estratificada* (Ezcurra, 2019) en tanto que la incorporación de sectores históricamente ausentes de la educación superior se da configurando circuitos diferenciales de estatus dispar según la posición social: segmentos de élite y segmentos de masas. De este modo, describe una dinámica paradojal: avances sustanciales en el ingreso y desigualdades concomitantes de nuevo cuño y, por añadidura, en suba. Por lo tanto, el desvío y el abandono minan el efecto democratizador de la inclusión (Ezcurra, 2019).

De este modo, Ezcurra (2013) demarca y adhiere a un paradigma organizacional que subraya el rol decisivo de las instituciones y la enseñanza en la génesis de tales desigualdades y, particularmente, del abandono en esas capas desfavorecidas. En este marco es que propone algunos conceptos. Así, habla del *estatus de primera generación* que se corresponde con aquelles estudiantes que ingresan a la universidad por primera vez en sus familias. Para la autora este estatus constituye un factor condicionante activo en el sostenimiento de las trayectorias escolares, si bien distingue una serie de factores convergentes: el trabajo y las horas dedicadas al mismo, la dedicación al estudio (tiempo, lugar, etc.), retraso en el ingreso al nivel, etc. Estos factores conjugados con el “estatus de primera generación” completan un cuadro de mayor vulnerabilidad que afecta la permanencia y el egreso. Entonces, les estudiantes que poseen este estatus de vulnerabilidad, y que se registra mayormente en estudiantes de las clases populares, tienen menores posibilidades de graduarse. Esta conclusión, coincidente con la de Landreani (1998) y Bourdieu y Passeron (2014), le permite afirmar el carácter eminentemente social del abandono, alejándose de las posturas funcionalistas que la interpretan como decisiones individuales.

Asimismo, esta autora, que se inscribe claramente en una perspectiva bourdiana, afirma que las carencias económicas no son suficientes para explicar la desigualdad en el logro educacional sino que, entre las desventajas que poseen les estudiantes de primera generación

adquieren un peso decisivo los escollos en el capital cultural, que constituye el punto de partida de la educación superior. Es decir, les estudiantes ingresan con un capital cultural, producto de sus trayectorias personales y escolares, y esa acumulación incide en las posibilidades de ingreso, en la elección de la institución o carrera y, particularmente, en la persistencia, abandono o egreso. Así, la autora afirma que la preparación académica y el capital cultural del alumnado en el punto de partida de la educación terciaria es fruto particularmente de la educación secundaria y de las determinaciones familiares. Esta gran incidencia se debe a la relación entre la enseñanza y el capital cultural de les estudiantes y el esperado. Entonces, el "capital cultural esperado" conjuntamente con la noción de "alumno esperado" (Ezcurra, 2013) constituyen ejes vertebradores de la enseñanza. El *alumno esperado* es conceptualizado como aquel sistema institucional de expectativas, tácito, y, en especial, de conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que estructuran las demandas académicas dominantes. Entonces, se trata sobre todo, "del capital cultural esperado, un factor primordial, un eje organizador de la enseñanza" (Ezcurra, 2013, p.54).

El "alumno esperado" y el "capital cultural esperado" constituyen ejes organizadores de la enseñanza, del habitus académico. Es decir, el diseño curricular, las estrategias pedagógicas, los tipos de apoyos académicos, las normas de estudio, la relación pedagógica se encuentran mediados por el "habitus académico". A su vez, ese habitus académico dominante se encuentra en relación con un tipo de alumne esperade que posee marcas de clase. Retomando a Bourdieu y Passeron (2014) ese alumne esperade está asociado al Heredero, figura privilegiada desde una ideología carismática que convierte el privilegio en mérito y las desigualdades sociales en disparidades, en talentos individuales.

Cabe aclarar que el concepto de "estudiante de primera generación", muy utilizado en la bibliografía actual y en discursos públicos de las instituciones universitarias, cosechó críticas por parte de algunes autores (Álvarez, 2020; Álvarez Newman, 2019; Colabella y Vargas, 2013, entre otres). En primer lugar, sostienen que si bien el término hace alusión a una perspectiva igualitarista de la universidad, como promotora de procesos de movilidad social ascendente (Álvarez, 2020), concurrir a la misma no necesariamente modifica la condición de clase de les sujetes (Álvarez Newman, 2019). En segundo lugar, que no contempla los sentidos que le atribuyen les estudiantes y sus familias a la noción, ya que el carácter plebeyo que tendría la universidad, que reside en la gratuidad y el ingreso irrestricto, no es percibido de la misma manera por muches de les jóvenes y adultes de la llamada "primera generación",

a quienes no se les aparece como accesible a toda la población (Álvarez, 2020). A su vez, la noción aparece como una identidad estática, inamovible, definida por un solo atributo y que, además, les liga a su potencial fracaso, a la vez que genera diferenciaciones al interior del estudiantado y de éstxs con sus familias (Álvarez, 2020). También se detalla que el concepto de "estudiante de primera generación" supone que les estudiantes tengan mayores dificultades para atravesar los estudios superiores al provenir de hogares con capitales culturales que no les prepara para las dificultades de la vida académica; sin embargo, pareciera que los obstáculos provendrían de la falta de habilidades subjetivas para enfrentarse a entornos desconocidos. Esto significaría que, si bien no es posible establecer linealidades en los procesos, la organización entre pares para atravesar la vida académica constituye la mejor estrategia (Álvarez Newman, 2019). Incluso, en momentos donde asistimos, cada vez más, a un proceso donde los vínculos de base territorial adquieren un importante papel para la integración de les jóvenes al mundo social (Colabella y Vargas, 2013). Por último, se visualiza que el fenómeno de ingreso de sectores poblacionales antiguamente excluidos no es exclusivo de una generación, sino que se observa una "simultaneidad intergeneracional de estudiantes de primera generación universitaria" (Colabella y Vargas, 2013).

Por otro lado, entre la concepción de "alumno esperado" y del estudiante real cabe recuperar los aportes de François Dubet (2005) cuando señala que el estudiantado no puede ser reducido a su condición de estudiante, pero tampoco a su condición juvenil, sino que elabora una experiencia que articula una forma de ser joven y una relación con los estudios. Si bien escapa a los objetivos de este estudio detenernos en la condición juvenil (sabemos que muches estudiantes no pertenecen a una franja etaria juvenil), nos parece interesante recuperar esta idea de irreductibilidad de les estudiantes a ese papel y destacar el carácter de "producción" que supone. Asimismo, este autor sostiene que la experiencia estudiantil debe comprenderse como un recorrido y que, desde que abandonan el mundo de los Herederos, les estudiantes de la universidad de masas se enfrentan a un problema de aculturación durante el cual o "se vuelven estudiantes" o no pueden lograrlo y abandonan. Las trayectorias son múltiples y están marcadas por el encuentro de varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de los propios estudios" (Dubet, 2005, p. 3). En cuanto a esta "producción" del estudiante, Dubet (2005) refiere al aprendizaje progresivo de un "oficio", del oficio de estudiante, que supone

adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones; este aprendizaje tendría un carácter escolar:

> los estudiantes novatos deben desarrollar estrategias, entrar en un proceso de socialización que es también una educación, un modo de formación de la personalidad, de compromiso y de conservación de distancia. La influencia que tienen los estudios sobre el individuo nos invita a no considerar la universidad como un simple mercado escolar, sino como un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad. (p. 43).

Una parte importante de esta socialización escolar se realiza mediante la relación con les docentes, con el saber y con la evaluación. De este modo, podemos afirmar que "ser estudiante" es más una construcción que una esencia y supone el aprendizaje de una serie de saberes y habilidades que es conceptualizado por Dubet (2005) como integración. Desde la perspectiva del modelo de integración social, analizado anteriormente, Vicent Tinto (1970 en Tinto, s/f) sostiene que les estudiantes abandonan los estudios porque no se integran social y académicamente al nuevo medio y destaca las influencias institucionales en el desarrollo social e intelectual de les mismes. En una conferencia reciente Tinto (2021) señaló que en la persistencia de les estudiantes en la universidad incide fuertemente la experiencia del primer año y que un elemento fundamental en ese proceso es la motivación. Entonces, señala, les estudiantes deben querer persistir y estar motivades para eso y en esos procesos la institución tiene un rol fundamental en tanto delimita tres elementos que hacen a la motivación: autoeficacia -les estudiantes deben creer que pueden tener éxito en la tarea en tanto eso les generará más involucramiento-, sentido de pertenencia -percepción por parte de lxs estudiantes de ser miembres aceptades de la universidad- y percepción de la relevancia de los estudios (Tinto, 2021).

Bernard Charlot (2014) refiere a la misma idea de producción del estudiante universitarie y sostiene que se trata, fundamentalmente, de aprender una relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con les otres y consigo misme. En esta idea de *producción* subyace una concepción de que la posición social no sólo se hereda, como sostiene Bourdieu, sino que también se construye. De este modo, distingue una "posición social objetiva", de una "posición social subjetiva", la cual daría cuenta de los casos de éxito escolar de personas provenientes de las clases populares. De este modo, en las instituciones

escolares no sólo se sufre las consecuencias sociales, también es un lugar de compensación: "¿Cuál es la posición social subjetiva de los estudiantes universitarios? No hay ningún determinante, nada que se explique mecánicamente. El hecho de que estudie o no depende de la posición social subjetiva" (Charlot, 2014, p. 27). Asimismo, critica la idea de motivación que propone Tinto (2021), en tanto entiende que bajo la misma suele imperar un idea de obligar a les estudiantes a hacer cosas que no desean. En cambio, afirma, de lo que se trata es de movilizar, de generar deseo de aprender.

Por su parte, Alain Coulon (2017) refiere a este mismo proceso como "afiliación" y distingue tres momentos: un primer momento de extrañeza -alejamiento del medio familiar e ingreso a un mundo nuevo con otras reglas-; seguido de un momento de aprendizaje -a menudo experimentado dolorosamente, lleno de dudas, incertidumbres y ansiedades y que se experimenta como estar entre dos mundos-; y, finalmente, el momento de afiliación donde se aprende el uso de los nuevos códigos institucionales e intelectuales, indispensables para el oficio de estudiante. Al respecto, María Paula Pierella (2015a) sostiene que el pasaje de una situación inicial de incertidumbre y alienación al logro de una afiliación institucional e intelectual guarda relación con haber podido sortear la dimensión de opacidad que la institución universitaria representa para les ingresantes y con sentirse reconocides por otres en ese nuevo espacio simbólico. En este proceso la figura de les docentes ocupa un lugar central operando como lazo con la institución (Pierella, 2014b). En un sentido similar, Ana María Cambours de Donini (2018) señala la importancia de cambiar la mirada respecto de los "déficits" hacia las potencialidades, lo cual permitiría la construcción de un vínculo basado en la estima y el reconocimiento de le otre.

Finalmente, en relación a estos debates, Adriana Chiroleu (2016) sostiene que el acceso a la universidad es una demanda lograda, una etapa ya superada, pero que:

> los reclamos actuales focalizan en cambio en estimular el acceso de minorías (étnico-raciales, de género, discapacitados, etcétera) y en equiparar los logros de los diversos grupos sociales en el tránsito institucional. En lo que refiere al cogobierno universitario, la espiral democratizadora reclama no sólo su conformación y plena vigencia sino la creciente participación de otros actores tradicionalmente ignorados. (p. 110)

Coincidentemente, María Eugenia Grandoli (2009) plantea que el ingreso irrestricto se fundamenta en la defensa de la equidad en términos del acceso masivo a la universidad, pero que a lo largo de los últimos años se pudo analizar cómo el mismo no implica necesariamente democratización en tanto quienes más sufren el abandono son las clases menos favorecidas. Esta autora plantea que no poner en debate cuáles son los mecanismos de exclusión que operan implícitamente en las instituciones significa presentar la democratización del acceso a la universidad como una "puerta giratoria" (Tinto, 2004 en Ezcurra, 2013) donde se sale tan fácilmente como se ingresa. En un mismo sentido, Nora Gluz (2011) evidencia que el ingreso irrestricto en Argentina expresa cómo la selectividad social opera, no sólo mediante acciones explícitamente selectivas, sino también a través de mecanismos y posicionamientos aparentemente democráticos. Finalmente, Ana Cambours de Donini et al. (2019) sostienen que esta constatación reinstala un debate central en la sociología de la educación, que comenzó en los años sesenta ante la inminente masificación, sobre la incidencia de la educación superior en la reducción de las desigualdades sociales.

A partir del recorrido realizado, podemos afirmar que en la universidad intervienen una serie de mecanismos contradictorios que, a la vez que incluyen a sectores sociales históricamente ausentes, reproducen mecanismos que expulsan, adoptando este fenómeno un marcado carácter de clase. Quienes están más expuestes al "abandono" son quienes más sufren la brecha entre su capital cultural y el de la universidad, quienes más sufren son quienes son víctimas del curriculum oculto universitario. Sin embargo, nos parece importante recordar aquello que señala Donini (1995 en Redondo, 2013) acerca de la problemática de la exclusión y las políticas sociales: "La desigualdad social excede a los sujetos de la pobreza y la mirada debería dirigirse, más que a los sectores excluidos y pobres, hacia los procesos de exclusión, pauperización y subalternización" (p. 75). Es en este sentido que cobra relevancia indagar acerca de cómo se da en la universidad la interseccionalidad de varios factores que inciden en los procesos de desigualdad y en donde la cultura institucional adquiere gran peso.

En tanto entendemos que la universidad puede contribuir a mitigar la desigualdad, a la vez que contribuye a generarla, es que se hace necesario profundizar en el análisis de las políticas institucionales inclusivas. Verificar que favorezcan no solo el acceso, sino la permanencia y el egreso y que brinden herramientas para el desempeño ciudadano y la inserción profesional (Cambours de Donini et al., 2019). En tal sentido, coincidimos con Nora Gluz y Miriam Rosica (2019) cuando sostienen que ahondar en la problemática de la admisión desde esta

perspectiva permite desplazar la mirada desde las concepciones dominantes que culpabilizan a les individues, hacia las condiciones sociales de producción de las trayectorias escolares. En este sentido, se hace necesario pensar al *ingreso* en los términos que nos proponen Paula Pogré et al. (2018); esto es, pensar en un trayecto que se extiende desde la finalización de los estudios secundarios, que muchas veces no es inmediato al inicio de la universidad, y los primeros años de estudios universitarios. Esta conceptualización implica desafíos no solo para el aprendizaje de les estudiantes, sino, fundamentalmente, para la enseñanza universitaria que requiere una reflexión acerca de las múltiples dimensiones -pedagógicas, didácticas, políticas y epistemológicas- que hacen a la complejidad del problema. De este modo, se propone pensar al ingreso como "más allá" del acceso para reconocer y reflexionar acerca de cómo la institución universitaria puede acompañar la experiencia académica durante la etapa inicial de las carreras. Un acompañamiento que adopta la forma de compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas (Pogré et al., 2018).

3.6. Entre la igualdad y la inclusión: las políticas universitarias de acompañamiento estudiantil

Como mencionamos en las secciones anteriores, el Estado Moderno instituyó a la igualdad y libertad como referentes de la ciudadanía y la escuela tuvo un rol predominante como principio de igualación. Pero, a su vez, en tanto constitutivo del proceso de acumulación capitalista, el mismo se fundó en la desigualdad estructural y la subordinación del trabajo al capital. En los siglos XIX y XX esta desigualdad estructural debió ser abordada y paliada mediante políticas orientadas a revertir estas tendencias.

En el campo educativo encontramos que en los últimos años se ha instalado una demanda por la inclusión, que como decíamos anteriormente, fue acompañando transformaciones sociales y avances en términos de derechos. La extensión de la obligatoriedad escolar, a partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206, 2006), como demanda del igualitario acceso y egreso de la escuela secundaria, la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150, 2006) que supuso demandas en torno a la visibilización y respeto de las identidades disidentes, los avances en torno a la educación superior como derecho humano, entre otros, implican demandas por la inclusión. Al respecto, cabe recordar que las políticas

educativas no tienden a la inclusión y a la igualdad por sí mismas, sino que deben estar orientadas en tal sentido.

En cuanto a estos debates, Chiroleu (2012) sostiene que a lo largo del siglo XX la idea de la democratización (muy utilizada en el campo universitario)[5] de la educación superior se asoció a la ampliación de la oferta educativa en este nivel. Bajo esta idea se escondía la certeza de que ampliar la oferta universitaria[6], garantizar el libre acceso y la gratuidad del nivel propiciaba una ampliación de las oportunidades. A su vez, María Paula Pierella y Andrés Santos Sharpe (2019) afirman que los debates acerca de las modalidades de ingreso en las distintas universidades giran en torno al tipo de igualdad que deberían favorecer, aunque esto no siempre se presente de modo explícito. Así sostienen que suele haber cierto consenso entre les analistas políticxs acerca de que los modelos de admisión existentes actualmente oscilan entre el elitismo republicano y la igualdad de oportunidades (Dubet, 2011; Renaut, 2008 en Pierella y Santos Sharpe, 2019).

Al respecto, Fraçois Dubet (2014) sostiene que existen dos grandes concepciones acerca de la justicia social: la igualdad de oportunidades y la de posiciones. Si bien ambas buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas "entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna" (Dubet, 2014, p. 11), difieren profundamente y se enfrentan. La igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, busca que las distintas posiciones estén más próximas, a costa de que la movilidad social de les individues no sea una prioridad. Esta perspectiva entiende que es en el terreno de

[5] Chiroleu (2012) diferencia la "democratización interna", que alude a la participación de los estamentos en el gobierno universitario, de la "externa" que refiere a la representación de las diferentes clases sociales en la población universitaria. Es en este último sentido que utilizamos el concepto de democratización en este apartado.

[6] Al momento el sistema universitario cuenta con 57 universidades nacionales y en su evolución se pueden observar etapas en la expansión del sistema universitario público. Laura Rovelli (2012) detalla que hasta comienzos de la década del ´50 la Argentina contaba con seis universidades nacionales (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Cuyo). A lo largo de los años ´50 y ´70 el sistema fue objeto de una gran expansión de la matrícula y de expansión institucional, en un clima de época de ideas desarrollistas. Así se crearon universidades regionales (Universidad Nacional del Nordeste y Universidad Nacional del Sur) que buscaban responder a necesidades y demandas locales y que en muchos casos adoptaron estructuras novedosas (organización departamental). Una nueva etapa de gran expansión institucional fue la operada por el Plan Taquini (1971-1973) que dio a lugar a la creación de 13 nuevas universidades nacionales, algunas de las cuales fueron subdivisiones de otras universidades y otras fueron nacionalizaciones de instituciones provinciales o privadas. A su vez, entre 1988 y 1995, en un contexto de implementación de políticas neoliberales, se inauguraron 10 universidades nacionales, 6 en el conurbano bonaerense. Por su parte, Chiroleu (2018) detalla que otro momento de significativa expansión, ya en el siglo XXI, es el que se da durante 2007 y 2015 cuando se crean 18 universidades nacionales, 8 de las cuales se asientan en el conurbano de Buenos Aires, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales.

las condiciones de trabajo y de los salarios donde, en primer lugar, se constituyen y se reducen las desigualdades sociales. Por su parte, la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todes la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático, se centra en luchar contra las "discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas" (Dubet, 2014, p. 12). Entonces, este autor señala que en una sociedad democrocrática y verdaderamente justa debería combinarse la igualdad fundamental de todes sus miembres y "las justas inequidades" nacidas de una competencia meritocrática y equitativa (Dubet, 2014), pero que en materia de políticas sociales y de programas dar preferencia a una u otra no es indistinto.

Por su parte, en cuanto a las políticas inclusivas, Adriana Chiroleu (2016) afirma que *inclusión* es un concepto complejo, histórico y polisémico que ha sido objeto de usos indiscriminados por parte del discurso político y que tomó notoriedad en los años ´90 a partir del reconocimiento de la fragmentación y la heterogeneidad social. Tanto la noción de "inclusión" como la de "democratización" apuntan a operar sobre la desigualdad social mediante la ampliación de las bases sociales de la institución en términos de clase o de grupos sociales. Entonces, la inclusión parte de la idea de que la diversidad en la sociedad es algo positivo, frente a un foco de análisis que lo desvalorizaba o lo consideraba un obstáculo para construir sociedades homogéneas:

> En el ámbito educativo, implica el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, para proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades, es decir, generar condiciones propicias para la obtención de resultados favorables. (Chiroleu, 2016, p. 112)

De este modo, la inclusión en la educación superior refiere a una demanda por incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad para remediar discriminaciones históricas que se han cristalizado naturalizando situaciones de desigualdad. Pero la demanda por la inclusión no se agota en la incorporación, en el acceso (como se ha interpretado frecuentemente), sino que implica trabajar en torno a la permanencia y el egreso y es ahí en donde aparece la cuestión de la multiplicidad de

necesidades que deben ser abordadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chiroleu, 2019).

Estas formas de trabajo en torno a la permanencia y el egreso se realizaron por medio de la implementación de becas y de tutorías, lo que aquí denominamos como "políticas de acompañamiento estudiantil". Si bien profundizaremos en este tema en el capítulo siguiente, cabe mencionar que el apoyo económico a estudiantes universitaries tiene un primer antecedente en la década del 1960 cuando, en el contexto de gobiernos desarrollistas, se crearon líneas de crédito para afrontar los costos de los estudios. A partir de los años ´90 en Argentina, en pleno auge neoliberal, la ayuda económica formó parte de las recomendaciones del Banco Mundial, en tanto se asoció a la búsqueda de equidad, y se vehiculizó por medio de Programas de créditos y de becas, destinados a grupos sociales con diferente grado de necesidad que se establecen a partir de 1996 (Chiroleu, 2018). El Programa de Crédito Educativo estuvo vigente hasta el año 2000, mientras que el de Becas no sólo persistió sino que se fue ampliando con el cambio de siglo.

Por su parte, las tutorías, como afirmamos anteriormente, emergieron de la mano de los procesos de convergencia político-económica que se produjeron en Europa a fines del siglo XX y que impactaron en los sistemas educativos de todos los países del mundo. Si bien en el capítulo 4 ahondamos en la génesis y transformaciones en las políticas de acompañamiento estudiantil en Argentina, cabe mencionar que las mismas se visualizaron como respuesta institucional a muchas de las problemáticas que enfrentan las universidades en tanto se pensó que remediaba el abandono y el rezago estudiantil. De este modo, desde finales del siglo XX y principios del XXI comenzó a observarse en las agendas educativas nacionales e institucionales, particularmente de América Latina y el Caribe, la emergencia de políticas destinadas a favorecer el ingreso, la retención y la graduación, así como la implementación de acciones para disminuir la deserción, siendo las tutorías el principal dispositivo para atender a tales problemáticas (Capelari, 2017).

En Argentina, a partir de los años 2000 y 2001 puede observarse un incremento exponencial de los programas de tutorías en las universidades públicas, de la mano de los procesos de acreditación de carreras de grado a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las tutorías se instalaron en los estándares de acreditación y financiamiento de programas de mejoras de calidad de las carreras. En algunos casos, les evaluadores de CONEAU las fijaron como estándar obligatorio para la acreditación

de carreras o como recomendación para hacer frente al abandono y en algunos planes de mejora del Estado Nacional aparecían como un componente financiable (Capelari et al., 2019). Entonces, Capelari (2017) señala que las tutorías se implementaron en nuestro país en un movimiento que puede caracterizarse de "abajo hacia arriba", ya que fueron surgiendo a partir de las políticas definidas por las instituciones.

De esto modo, en estos últimos años se fueron institucionalizando en Argentina los cursos de ingreso y acciones de acompañamiento a estudiantes de los primeros años. Ana María Cambours de Donini (2018) afirma que estos cursos buscan preparar a les estudiantes para la vida universitaria y reforzar habilidades y conocimientos para los inicios de sus estudios. Si bien las modalidades y estructuras fueron muy diversas, Pogré et al. (2018) identifican tres grupos de dispositivos: aquellos que tienen una "función remedial", los que ponderan una "función propedéutica" y las que tienden a la "interacción". Entre las primeras se encuentran aquellas iniciativas que tienden a enfocarse en el déficit de la escuela secundaria y a "compensar" su carencia. De ahí se deriva su "función remedial" ya que la Universidad se "acerca" a la escuela secundaria para que les egresades "lleguen" con aquellas herramientas que necesitan para los estudios superiores. El segundo grupo apunta a tender un puente propedéutico entre la Universidad y la escuela secundaria y busca generar iniciativas que ayuden a que les estudiantes estén mejor preparades para la vida universitaria. Entonces, se trata de actividades que la escuela "no tiene obligación" de ofrecer, pero que fortalece la preparación previa de les estudiantes. En ambos casos las autoras identifican que son iniciativas con un fuerte carácter compensatorio. Por otro lado, el tercer grupo piensa la articulación entre la escuela secundaria y la universidad como un trabajo de interacción. Se trata de una perspectiva que apunta a diseñar acciones basadas en la comprensión mutua, en la creación de conocimiento y estrategias de intervención compartidas entre ambos espacios.

Por su parte, Ana María Ezcurra (2013) distingue en las políticas de acompañamiento las estrategias de primera generación y las de segunda. Las primeras se focalizan en les individues y en acciones desarrolladas fuera del aula como las tutorías o clases de apoyo, mientras que las segundas se centran en el trabajo en el aula. Estas últimas están basadas en el enfoque organizacional de la equidad y muestran tener más éxito que las estrategias de primera generación (Ezcurra, 2013). A lo que se agregan las estrategias de tercera generación, las cuales se focalizan en la transición y en la concertación de esfuerzos institucionales, como una responsabilidad de todes. Al respecto, Daniela Marchini (2018)

señala que una tensión que evidencia es que estos espacios suelen estar en un contexto de precariedad institucional que pone permanentemente en riesgo los logros institucionales.

Respecto al carácter de complementariedad que poseen, Gluz (2011) señala que, si bien estos espacios son necesarios, son insuficientes en términos de democratización del acceso a la universidad. Esto se debe a que deberían complementarse con:

> una comprensión más profunda acerca de cómo opera el *habitus* organizacional en la construcción social del fracaso en la universidad, de modo de incluir dispositivos que involucren la enseñanza y se extiendan al conjunto de los estudiantes superando los mecanismos más extendidos de focalización o actuación "al margen" de los dispositivos pedagógicos para el estudiantado en su conjunto. (Gluz, 2011, p.237)

En un sentido similar, Ezcurra (2013) sostiene que un enfoque que predomina en las instituciones para abordar la problemática del abandono son las *innovaciones periféricas*, programas dirigidos a les estudiantes sin problematizar el rol docente. La autora plantea que estos programas se ciñen, en general, a esquemas de apoyo o acompañamiento como tutorías, y que constituyen "agregados" a los cursos regulares. Entonces, en general, no suelen tener conexión con los cursos regulares y se focalizan en una población estudiantil que están necesitados de asistencia (Ezcurra, 2013).

En cuanto a los logros de estos dispositivos, varixs especialistas (Cambours de Donini, 2018; Gorostiaga et al., 2017; Pogré et al., 2018) coinciden en señalar que aquellos ingresos mejor estructurados, institucionalizados y centralizados, acompañados de investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, con una gestión participativa y con docentes jerarquizadxs y capacitadxs para este tramo, y que trabajan con todes les estudiantes, no sólo con algunxs consideradxs como en riesgo, son los más propicios a la generación de "buenas prácticas" de retención. Finalmente, entre los obstáculos se destaca que las políticas de acompañamiento son periféricas al curriculum y que se centran en les estudiantes y no en la institución y las prácticas pedagógicas en el primer año.

Al respecto, María Sol Silva Laya (2015), parte de la idea de que la permanencia en la universidad depende de una matriz en la que intervienen factores económicos, psicológicos, sociales, pedagógicos y relacionados con las condiciones de la institución receptora. A su vez, sostiene que en la discusión en torno al impacto que tienen las políticas de

acompañamiento en el trinomio permanencia-trayectoria exitosa- deserción, se ha mostrado que a pesar de que el factor económico tiene gran peso, ni éste ni el psicológico son los determinantes. De este modo, resalta el valioso trabajo que han realizado las universidades para aumentar el número de becas; sin embargo, sostiene que "la agenda de atención al primer año requiere articular el apoyo económico, con apoyos académicos y pedagógicos, retomando las valiosas experiencias existentes" (Silva Laya, 2015, p. 111). Además, señala que esta es una tarea que atañe a toda la comunidad universitaria donde la articulación entre los diferentes actores es crucial y en donde se hace preciso avanzar hacia estrategias institucionales que focalicen la atención en les jóvenes desde que son aspirantes y durante su primer año.

Por otro lado, cabe señalar que varies especialistas (Capelari et al., 2019) coinciden en que la relación entre inclusión educativa y las políticas de acompañamiento, como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado, no problematizado. Incluso, en el caso de las políticas de acompañamiento, y particularmente de las tutorías, puede visualizarse el efecto del proceso de transferencia de políticas (Capelari et al., 2019). Esto ocurre cuando ciertas reformas educativas, que se transfieren entre contextos, instalan el problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos. En muchos casos les actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones (Steiner-Khamsi, 2012). Este efecto se evidencia en el caso de las políticas de acompañamiento donde, como profundizaremos en el capítulo siguiente, se sintió particularmente la influencia de los procesos de globalización e internacionalización.

Gita Steiner-Khamsi (2012) sostiene que "la transferencia de políticas es, al sector educativo, lo que el ajuste estructural, la reducción de la pobreza y un buen gobierno son para el sector público en general: una condición para recibir ayuda" (p. 9). La transferencia de políticas, en países del sur global, es un requisito para obtener financiamiento, un hecho coercitivo y unidireccional que establecen relaciones jerárquicas Norte/Sur. El enfoque de alinear el análisis de problemas locales con soluciones globales disponibles, y/o con fuentes internacionales de financiamiento, permanece constante.

Retomando el tema de la relación entre la inclusión educativa y las políticas de acompañamiento, la cuestión del *efecto* del proceso de transferencia de políticas tiene impacto en el sentido en que configura las políticas a implementar. Sin embargo, coincidimos con Mirian Capelari et al. (2019) al resaltar que los "sentidos atribuidos a la inclusión

educativa en cada nivel de análisis –nacional e institucional– son necesarios de considerar por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje" (p. 103). Como planteamos en el capítulo 2, en relación a la perspectiva relacional, entendemos que las prácticas son expresión de principios políticos (Nicastro y Greco, 2012) y que los dispositivos de acompañamiento, en tanto políticas y prácticas, pueden estar anclados en diversos significados. Es por ello que cobra relevancia analizar los motivos y efectos de los dispositivos de acompañamiento para examinar sus potencialidades para efectivizar el derecho a la educación superior desde una perspectiva de inclusión. Asimismo, en este estudio sobre los *efectos* nos interesa adentrarnos en el accionar de les sujetes y los sentidos que construyen, en tanto resignifican las orientaciones presentes en las políticas, produciéndose así modificaciones en sus prescripciones y contenidos originales (Montesinos y Sinisi, 2009).

Por último cabe señalar, respecto del concepto de acompañamiento y las políticas que tienen como centro esta tarea, que Graciela Frigerio (2019) refiere al *acompañamiento* como un *oficio* que se vincula con los o*ficios del lazo*, aquellos donde se encuentran psicólogues, educadores, psicoanalistas, trabajadores sociales, entre otres. Para la autora estos oficios coinciden en algunos rasgos, en unas posiciones, en modos de ocupar lugares y ejercer intervenciones en la vida de otres. Entre estas semejanzas, más allá de las diferencias propias de los campos, estaría la de construir condiciones para que exista la posibilidad de un mundo en común, y que este oficio se ejerce en instituciones que podrían describirse como una *cartografía del lazo*. Esto es, instituciones donde circula lo propio de la condición humana: sus oscilaciones, sus contradicciones, sus bajezas y sus grandezas, etc. A su vez, para la autora los oficios del lazo están habitados por una serie de gestos, gestos políticos -atar/desatar, juntar/separar, aprender/desaprender-, que conllevan riesgos, una disponibilidad para correr riesgos (Frigerio, 2019). Sin embargo, señala que lo que importa reside en esos gestos, gestos mínimos, de la vida cotidiana -las maneras de recibir, saludar, escuchar, hablar, tender la mano, poner la oreja, poner el cuerpo, etc.- que pueden tener efectos incalculables; lo cual no exonera la responsabilidad de las políticas de poner disponible lo común.

Siguiendo con lo referido en el capítulo 1 por Laurence Cornu (2019), el acompañamiento hace alusión a un "trabajo sobre le otre", a un vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia donde, si partimos de una perspectiva que apunte a la emancipación, buscaremos sortear los desniveles que alimentan la dependencia y sostendremos una igualdad en la

asimetría de los lugares. Al respecto, la autora se pregunta "¿Cuáles son los procesos de reciprocidad que abren la posibilidad de una emancipación entre disparidad de lugares y paridad de la relación?" (Cornú, 2019, p. 101). Esto nos remite a cuestiones filosóficas y antropológicas, cómo partir de una igualdad de las inteligencias, como propone Jacques Rancière (2018), con una asimetría de lugares y responsabilidades, cómo *hacer* a conciencia de la vulnerabilidad de le otre. Para la autora se trata de crear dispositivos y sostener dinámicas de subjetivación, a la vez que realizar una reformulación teórica de los conceptos que nos andamian. De este modo, propone un acompañamiento filosófico con un sentido antropológico; esto es, el empeño de acompañar como apuesta por la humanidad, por lo común; lo que nos hace reconocernos humanos y entrar en compañía es el acompañarnos. Es así que el acompañamiento tiene que ver con significaciones dialogadas, acciones deliberadas, el actuar compartido y, principalmente, los haceres colectivos, en conjunto, como dimensión ético-política. La autora concluye que el acompañamiento es, entonces, el cuidar de les que aprenden a cuidar de un objeto común, es la entrada a la reciprocidad.

En un mismo sentido, Viviana Mancovski y Gabriela Lizzio (2017) plantean que acompañar también exige un trabajo con une misme y una disposición a "hacerle lugar al otro" (p. 3) desde el reconocimiento de la absoluta singularidad de cada sujeto y de cada encuentro. Por su parte, las autoras Sandra Nicastro y María B. Greco (2012) sostienen que habitualmente los significados de acompañar están asociados a ayudar, sostener, escoltar y asesorar y que, en todos los casos, se da por supuesto una actividad en el marco de una relación. Así, las autoras dicen que es necesario desmitificar que todo aquello que une hace con otre bajo un propósito de ayuda necesariamente tiene que ver con acompañar (Nicastro y Greco, 2012). Eso es, no sólo el "estar ahí" implica un acompañamiento, sino que hace falta tener en cuenta otras condiciones organizacionales. De este modo, las autoras refieren a la necesidad de un encuadre que prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego a definir abordajes posibles (Nicastro y Greco, 2012). Este encuadre es portado por cada une que participa en el espacio de acompañamiento y puede ser reconocido en sus componentes indispensables: el interjuego entre la presencia y la ausencia, un marco que colabore a dar mayor inteligibilidad a los fenómenos y la definición del objeto de acompañamiento (Nicastro y Greco, 2012). De este modo, sostienen que el acompañamiento es un espacio en el cual, en el marco de un encuadre, se intentan alcanzar determinados propósitos desplegando para ello un determinado dispositivo de trabajo.

Sin embargo, Noelia Sierra (2021) nos alerta acerca de que las prácticas de acompañamiento se desarrollan en marcos organizacionales y normativos que las condicionan en un tiempo singular. Les acompañantes montan sus estrategias en torno a esta práctica buscando invertir sentidos e intenciones entre viejos paradigmas y nuevos retos, motivo por el cual resulta importante recentrar el lugar de lo institucional como espacio complejo, pero necesario, para la efectivización de derechos. También, llama la atención acerca de las dificultades particulares que adquiere esta tarea en un contexto de *declive institucional* (Dubet, 2010) donde se visualiza una pérdida de la capacidad mediadora de las instituciones como signo de debilitamiento de su forma de *trabajo sobre los otros* y de la desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación. De este modo, cabe también preguntarse acerca de las limitaciones y desafíos que adquiere esta tarea en estas particulares condiciones. Por último, la autora, frente a la metáfora de la "puerta giratoria" antes reseñada, propone pensar el oficio de acompañar como aquel que posibilita el tránsito de las personas por las instituciones componiendo lógicas de sostén adaptadas a las subjetividades de época y que favorecen procesos de apertura y disposición para que les sujeto pueda habitarlas (Sierra, 2021).

A partir de esta revisión, podemos afirmar que el *acompañar*, desde estas perspectivas y con las cuales adherimos, toman el sentido de hacer disponible lo común, de hacer lazo; esto es, hacer compañía para caminar juntes ante lo novedoso. Pero que este acompañar implica un compromiso ético-político por un "hacer en colectivo" donde se configure un dispositivo con un encuadre, es decir, con significaciones dialogadas y acciones deliberadas. A lo largo de esta tesis iremos viendo qué sentidos y efectos producen estos espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR.

Capítulo 4. La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario

"¿Será posible ampliar la presencia de estos sectores sociales
más desfavorecidos en la universidad,
en el seno de una sociedad profundamente desigual?
¿Puede o debe una institución educativa
hacerse cargo de tan monumental tarea?"
Adriana Chiroleu, 1999, p. 127.

En este capítulo nos dedicaremos a la problemática del ingreso y la emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR. Para ello, nos parece fundamental primero describir el contexto histórico-político mundial y regional en que estas problemáticas cobran mayor relevancia y las tendencias de la educación superior que se encuentran en pugna. Desde nuestra perspectiva, el escenario en que nacen las políticas tiene influencia en su génesis y desarrollo, en tanto interaccionan con un contexto social y distintes actores sociales. A la vez, responden o tensionan con determinadas demandas sociales y responden o colisionan con narrativas epocales (Suasnábar, 2016).

El contexto de surgimiento de las políticas de acompañamiento, son los años 90, que responde a un escenario global de internacionalización y globalización, particularmente de la Educación Superior. Es por ello que en este capítulo describiremos las principales tendencias que se observan en la Educación Superior desde los años ´90 y principios del siglo XXI en Argentina para luego analizar las tendencias actuales en pugna. Asimismo, nos detendremos en explicar cómo ese contexto histórico-político interacciona con las problemáticas del ingreso y las políticas de acompañamiento estudiantil, particularmente en el caso de la UNR. Finalmente, haremos foco en el proceso de emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, particularmente en las Facultades bajo estudio, e indagaremos acerca del perfil de les ingresantes correspondientes a las cohortes 2018-2021.

4.1. La problemática del ingreso y las políticas de acompañamiento en contexto: tendencias en pugna en la Educación Superior

4.1.1 Tendencias de la Educación Superior en los años ´90

Luego de la lenta descomposición de la URSS, cuyo acontecimiento central se ubica en la "caída del muro de Berlín" en 1989, se modifica el equilibrio global de poder y el neoliberalismo se instala como modelo hegemónico. Las políticas neoliberales estimularon la implementación de un marco legal que garantizara y propiciara la circulación sin trabas de bienes y de capitales. Estos favorecieron, con éxito, el retroceso del Estado de Bienestar y la privatización de los servicios públicos, impulsando el retiro del Estado en beneficio de las empresas trasnacionales. En muchos países, y en particular en América Latina y el Caribe, puede observarse un desplazamiento de una matriz estadocéntrica (Cavarozzi, 1992) al mercado como regulador de las tramas societales.

Un acontecimiento que marcó las políticas de esos años fue lo que se conoció como "Consenso de Washington". Este fue un documento escrito en una reunión llevada a cabo en 1989, en la ciudad homónima de EEUU, a la que asistieron economistas, intelectuales y funcionaries de organismos internacionales de crédito. En el mismo se realizó una síntesis de las principales políticas que América Latina y el Caribe debían llevar a cabo para situarse en el primer mundo: disciplina fiscal, reordenamiento de las prioridades del gasto público, reforma tributaria, liberación de las tasas de interés, tipos de cambio competitivos, libre comercio, apertura a la inversión extranjera directa, privatización de empresas públicas, desregulación, entre otras. A su vez, organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros, adquirieron enorme poder en el direccionamiento de las agendas de políticas públicas, particularmente de la educativa, en gran parte debido al endeudamiento de los países de la región con estos organismos.

En este contexto se observa una tendencia a la internacionalización de la Universidad, que si bien comienza en los años ´80, se profundiza en los últimos años. Daniela Perrotta (2016) sostiene que la internacionalización se instaló como una misión más de la universidad, junto a la extensión, la investigación y la docencia. En este proceso intervinieron una serie de acontecimientos que orientaron este camino. Entre ellos, cabe destacar la historia misma de la universidad y su carácter de "transferida" e internacional (Krotsch, 2009); la gestación de un "mercado académico global", a partir de la aparición de la economía basada en el conocimiento; la homogeneización de las estructuras de títulos, créditos, etc., entre otras (Perrotta, 2016). En la gestación de este "mercado académico global" incidió la incorporación

en 1998 de la educación superior en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC), equiparando así el conocimiento a una mercancía. Asimismo, en lo respectivo al conocimiento se produce una dinámica de *centro-periferia* entre países, consolidándose una división de tareas donde los centrales adquieren el papel de productores del conocimiento, mientras que los periféricos son reducidos al rol de consumidores (García Guadilla, 2010 en Mainero y Mazzola, 2015).

Finalmente, como parte de esta tendencia, Ministerios de Educación de diversos países de Europa firmaron en 1999 la "Declaración de Bolonia", que desencadenó en la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este acontecimiento, también conocido como Proceso de Bolonia, generó reformas comunes en los sistemas de educación superior europeos, impulsando cambios en aspectos estructurales, curriculares y pedagógicos a nivel global. Entre estas reformas puede mencionarse la estructura común de titulaciones basada en ciclos de igual duración -Grado + Master + Doctorado- y los modelos de formación por competencias, con planes de estudio flexibles y articulados, basados en sistemas de créditos.

Por otro lado, por estos años se instaló una narrativa de las políticas educativas en América Latina asociada a la idea de modernización. A su vez, ésta se vinculó con la retórica de crítica al Estado de Bienestar y con la necesidad de realizar reformas estructurales que hicieran más eficiente al Estado, las empresas, las escuelas, etc. De esta manera, en Argentina se implementaron varias leyes que reestructuraron el sistema educativo: Ley de Transferencia Educativa (1992), Ley Federal de Educación (1993) y Ley de Educación Superior (1995). Estas transformaciones, además, supusieron un giro de una "matriz estadocéntrica" a una cuyo centro era el mercado; en lo educativo se observa el paso del "Estado Docente" al "Estado Evaluador". En este traslado, también se visualiza un cambio en el peso de los instrumentos de política educativa que privilegió el Estado, adquiriendo mayor gravitación la evaluación, el financiamiento por proyectos, entre otros (Suasnábar, 2016).

Esta centralidad puesta en la evaluación se vinculó con dos ideas: la calidad y la equidad. Varies autores (Capelari, 2017; Imen, 2005; Krotch, 2009, entre otres) coinciden en señalar que la retórica de la calidad se relacionó fuertemente con la búsqueda de la eficiencia, que era la principal crítica del neoliberalismo al Estado Benefactor, y que el principal instrumento de política educativa utilizado para "medirla" fue la evaluación. En esta nueva racionalidad que se impuso, la calidad estuvo vinculada a las competencias y al rendimiento (Capelari, 2017),

mientras que la equidad se convirtió en la meta a lograr, en detrimento de otras ideas como la igualdad.

En cuanto a las reformas en educación superior, Carmen García Guadilla (2003) sintetiza que se caracterizaron por implementar cambios en los modelos de financiamiento, exigencias de mayor eficiencia a través de la implantación de sistemas evaluativos y presiones por relaciones más estrechas con el sector productivo. Asimismo, organismos internacionales, como el Banco Mundial, impulsaron un redireccionamiento de los fondos públicos destinados a la educación superior hacia la educación obligatoria, a la vez que cuestionaban su gratuidad. Detrás de estos lineamientos estaba el argumento de que al estar las clases populares desigualmente representadas en este sub-sector el gasto público en este tramo era regresivo e injusto, ya que beneficiaba más a lxs ricxs. De esta forma, organismos internacionales sugerían la reducción de los subsidios estatales a la Universidad y promovían formas de financiamiento focalizadas en los sectores empobrecidos (Ezcurra, 2013).

Varies especialistas (Krotsch, 2009; Lamarra, 2015; Mollis, 2015; entre otres) identifican paradojas en la implementación de estas reformas en la educación superior. Entre estas, resaltan que se observó una marcada disminución del gasto público destinado a educación, aunada a una retórica de búsqueda de calidad y equidad. Se impulsó una mayor descentralización educativa y un aumento de la autonomía de las instituciones, en un contexto de reforzamiento de la intervención estatal en la definición de políticas y en la implementación de evaluaciones. Se dio un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil y se crearon nuevas instituciones, simultáneamente a la disminución del gasto público destinado al sector. Finalmente, aumentó la oferta del sector privado, a la vez que se implementaron políticas públicas de racionalización en los sistemas de educación y en la Universidad.

En Argentina estas reformas se implementaron en la Universidad con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES - Nro. 24.521) en 1995, en un contexto que puede ser caracterizado como de construcción de un consenso en torno a la agenda impulsada por el Banco Mundial, cuyo ejes fueron la deslegitimación de la universidad pública y la idea de que necesitaba una transformación profunda (Suasnábar, 2012). Esta agenda se centraba en reformas en torno a la calidad, la evaluación y el financiamiento, promoviendo debates en torno al arancelamiento de las universidades y la generación de recursos propios (Krotsch, 2009). Pedro Krotsch (2009) sostiene que durante estos años se buscó romper con la

tradicional confianza y "relación benevolente" con la Universidad pública, al mismo tiempo que construir consenso en torno a la necesidad de su reestructuración. Lo más distintivo de estas reformas fue que propiciaron un cambio en la relación entre el Estado y la Universidad, que penduló entre la coerción y la búsqueda de consenso, y la emergencia del Mercado como actor clave. Este autor afirma que las políticas de educación superior "reemplazaron" a la vieja planificación universitaria.

Estas transformaciones en la relación Estado-Universidad se expresaron en la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 1993, que tuvo a su cargo definir los lineamientos de la enseñanza universitaria, diseñar políticas y realizar un seguimiento del sistema educativo universitario. Su instauración significó el tránsito de una política declarativa basada en investigaciones y diagnósticos, al abordaje de la temática y puesta en práctica de las medidas formuladas (Suasnábar, 2012). También se expresó en la creación de una serie de organismos de coordinación que complejizaron y verticalizaron la estructura de poder y que consolidaron el rol del Estado Evaluador: Consejo de Universidades, CONEAU y Consejo de Planificación Regional. Entre éstos, la CONEAU asumió un rol central ya que tiene entre sus funciones: asistir en la creación de instituciones universitarias, acreditar carreras de grado y posgrado e implementar el sistema de autoevaluación institucional (Buchbinder y Marquina, 2008; Casajús y Garatte, 2012).

En el mismo año en el que se sancionó la LES, se puso en marcha el Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES), co-financiado por el Banco Mundial, cuyos objetivos centrales eran: reforma y ordenamiento del marco legal de la educación superior, introducción de incentivos para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y de la asignación de recursos, mayor transparencia en la gestión mediante el mejoramiento de la información, introducción de modificaciones a la distribución de los recursos presupuestarios y fortalecimiento de la capacidad de conducción y programación de la SPU (Toscano, 2005). Dentro de los componentes del PRES se destacaba la CONEAU y el Fondo de Mejora de la Calidad de la Educación Superior (FOMEC). El primero, a través de la evaluación y acreditación, cobraba importancia como herramienta para el fortalecimiento institucional del sector universitario, mientras que el segundo brindaba apoyo a las reformas de grado, equipamiento, becas y desarrollo de postgrado. Capelari (2017) sostiene que el FOMEC fue un programa inédito en la forma de otorgar financiamiento público, por su acento en la competitividad, y que entre sus objetivos prioritarios estuvo la implementación de prácticas

para disminuir la duración real de las carreras y el abandono, con criterios de eficiencia y calidad, donde la tutoría fue el instrumento propuesto.

Por último, cabe mencionar que la implementación de esta agenda, y las transformaciones que supusieron, halló fuertes resistencias en un sector importante de la sociedad, de la docencia y sus sindicatos y del movimiento estudiantil. El tratamiento de la LES se dio en un contexto de tomas de universidades y masivas concentraciones y movilizaciones, que lejos de atenuarse con su aprobación, se extendieron en el tiempo, adoptando nuevas formas con el objetivo de limitar los alcances de la ley (Yann, 2018). Estas resistencias impidieron que se barriera con conquistas históricas como la gratuidad de los estudios de grado.

En síntesis, las reformas de la educación superior en Argentina siguieron las tendencias internacionales y contaron con el apoyo de organismos internacionales, que instauraron una agenda común para la región, y del gobierno de turno (Carlos Menen 1989-1999). En la nueva configuración del sistema, el poder pasó de las bases a sus niveles superiores, adquiriendo el Estado más instrumentos para orientar la política universitaria, y creándose nuevos espacios de poder y negociación, con otros actores. Esta nueva agenda estuvo configurada sobre discursos en torno a la necesidad de mayor eficiencia y eficacia para asegurar la calidad y la equidad. Esto tuvo lugar en un contexto de implementación de políticas neoliberales que supusieron recortes presupuestarios, congelamiento del salario, privatizaciones, entre otras, y que tuvieron como consecuencia el crecimiento de la pobreza y la desigualdad.

4.1.2. Transformaciones en la educación superior con el cambio de siglo: tendencias en disputa

Con el advenimiento del siglo XXI se produjo en América Latina un cambio de ciclo[7] con la asunción de diversos gobiernos surgidos al calor del cuestionamiento al neoliberalismo y a las consecuencias de estas políticas en la región. En 1999 asume Hugo Chávez como presidente de Venezuela, inaugurando así un ciclo de gobiernos post-neoliberales: Brasil (2003), Argentina (2003), Uruguay (2004), Bolivia (2006), Ecuador (2007), Nicaragua (2007), Paraguay (2008) y El Salvador (2009). Mabel Thwaites Rey y Hernán Ouviña (2018)

[7] García Delgado y Gradín (2016) utilizan la categoría de *ciclo*s refiriéndose a la "lógica histórica", ya señalada por Diamand (1971), y caracterizada por la disputa entre la corriente popular expansionista y la corriente liberal, por la conducción del proceso de desarrollo en la región. Los ciclos del desarrollo pueden ser explicados a partir de la hegemonía de una corriente sobre otra, primando los intereses de la élite económica sobre los populares en los ciclos neoliberales" (p. 18).

afirman que en conjunto y al margen de sus matices, pueden ubicarse como parte de un "Ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina" y que expresan correlaciones de fuerza sociales más favorables al acotamiento del poder del capital global. En todos estos casos comienza a cuestionarse la "bondad del mercado" como único asignador de recursos y se recuperan resortes estatales para la construcción política sustantiva. Se construye así una épica crítica frente a las políticas neoliberales donde emergen propuestas para transformar los sistemas políticos en democracias participativas y directas y una mayor presencia estatal en sectores estratégicos. Para les autores, varios de estos gobiernos son la expresión de la emergencia de movimientos y partidos que se propusieron explícitamente disputar el poder del Estado. Como contrapartida a los avances en varios aspectos, se evidenciaron tendencias a la reprimarización y al extractivismo en toda la región, en estrecha relación con las transformaciones del capitalismo global. Sin embargo, un elemento a destacar, por el tema que analizamos, es que este ciclo propendió a la recomposición de la identidad latinoamericana y la toma de distancia respecto del "Consenso de Washington", rechazo al proyecto de acuerdo de creación del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) en 2005.

En cuanto a las tendencias de la educación superior, Pedro Krotsch (2009) señala que varias de las transformaciones que se produjeron a finales del siglo XX se mantuvieron a lo largo del siglo XXI: crecimiento del sector privado, expansión de la matrícula y de las instituciones, regionalización de las políticas públicas, acortamiento de las estructuras curriculares y redefinición de la relación entre el Estado y el mercado. Al respecto, Claudio Rama Vitale (2006) sostiene que con el cambio de siglo los sistemas de educación superior sufrieron en América Latina una gran transformación debido a distintos procesos: la emergencia de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, demandas de acceso de población históricamente ausente -grupos indígenas, personas con discapacidad, migrantes, entre otros-; la creciente presencia de sociedades del conocimiento que promueven la educación a lo largo de la vida, la mercantilización del conocimiento y la renovación permanente de los saberes, entre otras. A su vez, plantea que la internacionalización de la educación superior implicó un verdadero *shock* en tanto promueve la movilidad de docentes y estudiantes, el establecimiento de estándares internacionales y la vinculación entre instituciones que tienden a una mayor uniformización. Las nuevas tecnologías contribuyen a la globalización de la educación y a la extensión de la educación

virtual y la proliferación de propuestas educativas. Para el autor, la globalización y la sociedad del saber constituyen dos grandes motores que impulsan la masificación de la educación superior en América Latina; la cual muchas veces se convierte en un reaseguro frente a la incertidumbre laboral. En tal contexto, Rama Vitale (2006) afirma que la masificación estudiantil es el eje protagónico de este proceso, en tanto ha sido, a la vez, causa y efecto y, que si bien el crecimiento de la matrícula puede observarse desde los años ´80, acelerándose en los años ´90, es en los años 2000 que se observa un crecimiento exponencial en su evolución.

En relación con el caso argentino, Claudio Suasnábar (2011) sostiene que la crisis política y económica del 2001 marcó un punto de inflexión que está en la base de lo que llamó un "neointervencionismo estatal" donde el Estado parece recobrar –no sin tensiones y restricciones– cierto protagonismo en algunas de sus funciones históricas. Si bien persisten continuidades, para el autor implica un distanciamiento en relación con las reformas neoliberales implementadas en la década del ´90. Como se dijo, en este período se sancionaron varias leyes centrales: la Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075, 2005), que elevó la inversión para el sector de educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6 % del PBI; la Ley de Educación Técnico-Profesional (Nº 26.058, 2005), que procuró recuperar y ordenar la modalidad de educación técnica en el nivel medio; y la Ley de Educación Nacional (N° 26.206, 2006) que derogó la Ley Federal de Educación e impulsó el retorno al modelo de primaria y secundaria, a la vez que amplió la obligatoriedad a la finalización de la educación secundaria y la extensión de la jornada completa. En 2010 mediante el Decreto 459/2010 se creó el Programa "Conectar Igualdad. Com. Ar" para la incorporación de nuevas tecnologías en el aprendizaje. Así se distribuyeron computadoras a estudiantes y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, a la vez que se crearon instancias de capacitación docente en el uso de TICs y se elaboraron propuestas didácticas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se registraron una serie de avances legislativos en términos del reconocimiento de derechos que vehiculizaron demandas de colectivos organizados. Así, podemos nombrar el reconocimiento de derechos de les niñes -Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N.º 26.061, 2005)-, de las mujeres -Ley de Protección Integral a las Mujeres (Nº 26.485, 2009)- y de las disidencias sexuales -Ley de Matrimonio Igualitario

(N° 26.618, 2010)-, Ley de Identidad de Género (Nº 26.743, 2012); así como la sanción del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley Nº 26150, 2006). Respecto del nuevo marco normativo, Adriana Chiroleu y Mónica Marquina (2012) sostienen que hubo un reconocimiento de los efectos negativos que la normativa de los años ´90 había ejercido sobre la educación, así como el compromiso del gobierno -Néstor Kirchner (2003-2007) - Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015)- en la generación de un sistema educativo más equitativo.

En materia universitaria, se creó en 2007 el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (disminuido a la categoría de Secretaría durante el gobierno de la Alianza Cambiemos y reestablecido como Ministerio en 2019), se amplió la oferta a partir de la inauguración de nuevas universidades y se avanzó en el aumento sostenido del presupuesto universitario y del destinado a Ciencia y Técnica, entre otras iniciativas. Pablo Buchbinder y Mónica Marquina (2008) señalan que varias de las iniciativas implementadas tuvieron en cuenta las recomendaciones de la "Comisión Juri"[8] para atender problemas como el abandono y la crisis de la escuela media, tales como la promoción de ciclos comunes a diferentes carreras afines, el fomento de la articulación entre el sector universitario y el no universitario, entre otras. Sin embargo, les autores señalan que tales iniciativas fueron asistemáticas, lo que impidió generar un impacto real sobre los problemas que se pretendían atender. Asimismo, se continuó con la política de acreditación de carreras de "interés público" y de posgrado, así como las evaluaciones institucionales a las universidades privadas y públicas. También se continuó con el mecanismo de asignación de fondos a través de convocatorias competitivas (Buchbinder y Marquina, 2008).

Por último, cabe señalar que a pesar de estos avances legislativos no se modificó la Ley de Educación Superior. Esto demuestra, para Suasnábar (2011), las limitaciones de un gobierno, caracterizado por un giro neo-intervencionista que en materia universitaria no ha logrado configurar una nueva agenda de política para el sector, sino que parece dar cuenta de una inercia de las líneas de política heredadas del período anterior. Por su parte, Adriana Chiroleu y Osvaldo Iazzetta (2012) afirman que la Universidad no logró ocupar un lugar destacado

[8] Con tal nombre se hizo conocida la "Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior" creada en 2001, a instancias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, compuesta por un conjunto de especialistas en educación superior y encabezada por el ex Ministro de Educación Hugo Juri. La Comisión elaboró un informe acerca de la situación de las Universidades y formuló una serie de recomendaciones, que si bien no fueron implementadas en ese momento, ya que poco después tuvo lugar la crisis del 2001, sirvieron de base para iniciativas de gobiernos posteriores.

dentro de la agenda de gobierno y resultó desplazada por otras urgencias, postergando así la formulación de una nueva política universitaria integral. Les autores señalan que esto resulta paradójico puesto que hubo un notorio reconocimiento simbólico del sector y un sostenido aumento del financiamiento. Sin embargo, cabe destacar que en 2015 se dio la sanción de la Ley Nº 27.204 de "Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior". Se trata de una modificatoria a la LES, que le atribuye al Estado la responsabilidad indelegable y principal respecto a la educación superior, y considera a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos humanos. En este sentido, entre otras modificaciones, se incorporan artículos que instalan a la gratuidad y al ingreso irrestricto como principios indiscutibles. De este modo, para Pierella y Santos Sharpe (2019) se intenta poner fin a un sistema universitario caracterizado por la heterogeneidad en sus modalidades de admisión, propiciado por las ambigüedades en materia legal. Los artículos que modifican la LES se enmarcan en la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (2008), del IESALC (Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe) - UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (Pierella y Santos Sharpe, 2019).

Finalmente, el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) significó un avance de políticas neoliberales y un retroceso respecto de muchas de las políticas implementadas por los gobiernos anteriores. En términos generales se privilegió una lógica mercantil por sobre el discurso de derechos, al generar un fuerte desfinancianciamiento de todas las áreas que convergen en la garantía de los derechos sociales y al gobernar con prácticas que excluyen a las mayorías (Stoppani et al., 2019). Se volvió a promover la liberalización de los mercados a través de la apertura al libre comercio, a restringir la participación del Estado en favor del sector privado y la promoción de la competencia como mecanismo de regulación social, la reducción del gasto público y la flexibilización y precarización de las condiciones de trabajo (Filmus, 2017).

Por su parte, Filmus (2017) destaca una serie de políticas educativas que evidencian la orientación del sistema educativo a la construcción de un orden neoliberal: colocar a la educación al servicio del nuevo mercado de trabajo; desarticular la capacidad del estado nacional de producir las orientaciones generales de política educativa y conducir el sistema educativo, desprendiéndose de estas competencias a favor de los estados provinciales; desjeraquizar y precarizar las condiciones del trabajo docente, fragmentando y desigualando

los salarios y la capacidad de negociación de sus organizaciones representativas a nivel nacional; disminuir la capacidad del sistema educativo de generar pensamiento crítico y colocar a las instituciones educativas en la función de distribuir ideologías que contribuyan a legitimar y dar categoría "natural o genética" a las desigualdades sociales y educativas; y avanzar en transferir a manos del mercado - y en particular de la oferta privada - responsabilidades importantes en la distribución del bien educativo.

Asimismo, es pertinente destacar que desde 2015 la inversión educativa experimentó una baja de aproximadamente un 20 %, descendiendo hasta el 4,8 % del PBI en 2019. Si se considera que el PBI disminuyó también en este lapso, se advierte que la caída en la inversión pública en educación ha sido aún mayor. Particularmente, en el nivel secundario, siendo que la cantidad de estudiantes creció un 5 % entre 2015-2019, la caída en la inversión por alumne ha sido aún más significativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

Por otro lado, cabe señalar que si bien, como mencionamos con anterioridad, la internacionalización es una tendencia con plena vigencia, varies autores (García Guadilla, 2006; Perrotta, 2016; Rama Vitale, 2006) coinciden en que durante el contexto de los gobiernos post-neoliberales emergieron otras formas que tendieron a la integración regional. En los años ´90 fue hegemónica una forma de internacionalización que Perrotta (2016) denomina como "fenicia", centrada en el mercado y basada en relaciones asimétricas norte-sur, donde lejos de buscar atenuarlas las reproduce al regirse por criterios jerárquicos. Esta utiliza el inglés como lengua franca, tiende a la convergencia curricular respecto de los estándares internacionales y promueve un modelo de universidades de clase mundial. Frente a esta tendencia mercantilizadora, comenzaron a alzarse voces que cuestionaron sus pilares y que fueron configurando una forma de internacionalización diferente (Perrotta, 2016).

Entre los peligros que entrañan las formas de internacionalización hegemónica se encuentran: la vulnerabilidad de los países de América Latina y el Caribe ante la penetración indiscriminada de ofertas educativas y la percepción de éstos como objetivos de ganancia económica y como consumidores, la desconexión respecto de las necesidades nacionales y los problemáticas sociales, entre otras (García Guadilla, 2006; Perrotta, 2016; Rama Vitale, 2006). La reacción inaugural provino de la UNESCO que en 1998 realizó la primera Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) con la participación de 182 países donde acordaron una serie de declaraciones que establecieron a la educación como un bien público y, por tanto, un derecho no sujeto a regulación comercial. A su vez, enunciaron la

pertinencia de la educación superior en relación a la responsabilidad social con los sectores más desafortunados, el Estado como responsable de su financiamiento y garantía en la democratización del acceso, y el conocimiento como clave para el desarrollo económico de los países. Otros organismos como la Internacional de la Educación y el Foro Social Mundial -Declaración de Porto Alegre- se pronunciaron en consonancia con estas declaraciones de la UNESCO (Perrotta, 2016).

Es en este marco que se da la Declaración de la CRES a la que hicimos referencia anteriormente. Diverses autores coinciden que la misma inaugura una contratendencia a la establecida en el ciclo anterior, que continúa fuertemente en varios países (Mainero y Mazzola, 2015; Perrotta, 2016). Incluso, Suasnábar et al. (2018) señalan que su enunciación da cuenta de un nuevo clima socio-político regional y que marca un fuerte giro paradigmático que comenzó a diseminarse en las políticas de educación superior en la región. Este giro supuso un anclaje en una perspectiva de derechos que resignificó, por un lado, las nociones de acceso, expansión y democratización y, por otro, una reflexión y rediseño de los dispositivos y capacidades estatales para garantizar esa ampliación de derechos. Desde su perspectiva, ese consenso orientó las políticas de educación superior de los países de la región en los últimos 15 años, si bien los resultados y alcances son disímiles (Suasnábar et al., 2018).

Por último, hacia la fecha de la realización de la 3ra Conferencia de la CRES en 2018 varies especialistas (Suasnábar et al., 2018) coincidían en que algunos cambios geopolíticos evidenciados en tal momento, luego profundizados por la pandemia, ponían en tensión el rumbo general de las políticas de educación superior propias del ciclo de impugnación al neoliberalismo. La profundización de la crisis económica mundial, la emergencia de gobiernos de derecha con variantes conservadoras o populistas neoliberales, la disputa geopolítica entre EEUU y el bloque oriental (Rusia-China), la guerra en Ucrania, el debilitamiento de los bloques regionales, entre otros, dan lugar a disputas en torno a los consensos antes señalados. Si bien es objeto de un intenso debate si hoy estamos en presencia de un nuevo "ciclo de ascenso de impugnación al neoliberalismo en América Latina", Álvaro García Linera (Llorente, 2022) alude a oleadas, como los momentos de ascenso o descenso de alternativas gubernamentales progresistas, y sostiene que aún están abiertos debates fundamentales en torno al rol del Estado, el rol de la economía, la salud, la educación, la

desigualdad, entre otros. Estos son objetos de disputa que adoptaron nuevos contornos debido a la pandemia.

De este modo, podemos afirmar que hoy el rol de las universidades y de la investigación científica, el derecho a la educación superior, así como las formas en que se conciban las políticas de acompañamiento, están atravesados por estas tendencias en pugna que, de modo esquemático, podemos denominar como "mercantilizadoras" o "democratizadoras". En torno a qué tendencias se configuren las políticas universitarias en la post-pandemia forma parte del contexto en que esta investigación se desarrolla.

4.1.3. Problemáticas del ingreso en la Educación Superior en Argentina: tendencias estructurales

En primer lugar, cabe destacar que los bajos índices de retención y graduación en la universidad fueron adquiriendo mayor importancia en la agenda de las políticas públicas e institucionales de la Argentina desde mediados de los años noventa. Esta revalorización se debió, por una lado, a la incorporación de una estimación del indicador de eficiencia en la titulación en los primeros Anuarios de Estadística Universitaria que produjo la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). También se debió al proceso de acreditación de carreras, que dejó al descubierto las problemáticas en torno al rendimiento académico y la graduación de los estudios de grado (García de Fanelli, 2015). Frente a estas, otra de las respuestas implementadas fueron las políticas de Bienestar Estudiantil y de Becas.

El primer antecedente de políticas de becas data de los años `60 cuando, en el contexto de gobiernos desarrollistas, se crearon líneas de crédito para afrontar los costos de los estudios. A partir de los años ´90 en Argentina, en pleno auge neoliberal, la ayuda económica formó parte de las recomendaciones del Banco Mundial, en tanto se asoció a la búsqueda de equidad, y se vehiculizó por medio de Programas de créditos y de becas, destinados a grupos sociales con diferente grado de necesidad. El Programa de Crédito Educativo estuvo vigente hasta el año 2000, mientras que el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), creado en 1996, no sólo persistió sino que se fue ampliando con el cambio de siglo (Chiroleu, 2018). Con el advenimiento del siglo XXI se aumentó el número de becas y montos y en 2009 se creó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) mediante el Decreto N° 99/2009. El Decreto determina como finalidad del programa: "incrementar el ingreso de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos para que estudien una carrera universitaria

o tecnicatura considerada estratégica para el desarrollo económico y productivo del país, así como también incentivar la permanencia y la finalización de los estudios de grado y tecnicaturas en este campo clave para el desarrollo" (Decreto N° 99/2009, Art. 1). En 2014 se puso en marcha un nuevo Programa llamado "Progresar", destinado a jóvenes entre 18 y 24 años que no tuvieran empleo o cuyos ingresos personales o familiares no superasen el salario mínimo, vital y móvil. El objetivo era que el monto a otorgar, en carácter de subsidio a les jóvenes, contribuyese con el acceso o finalización de los estudios en cualquier nivel (García de Fanelli, 2014).

Por otro lado, respecto de las problemáticas que inciden en el ingreso a la educación superior, sin dudas la masificación es una de ellas. Esta es una tendencia en alza a nivel global que ha llevado a que, desde comienzos del siglo XXI, se hable de "sistemas de alta participación" (Ezcurra, 2013). Coincidentemente, diverses autores (Chiroleu, 2014; Ezcurra, 2020b; Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011) señalan que desde el año 2000 en América Latina la expansión de la matrícula recrudeció, llegando en 2018 a una Tasa Bruta de Matrícula[9] del 51.76 % (Ezcurra, 2020b). Si bien se observa una heterogeneidad intrarregional, en general se abrió el ingreso a franjas antes excluidas.

En Argentina, desde fines del siglo XX, se observa un crecimiento exponencial de la matrícula de la educación superior. En 2018 era el país que presentaba el índice más alto de participación en educación superior -89.96 %- (Ezcurra, 2020b). Tal crecimiento se concentra en universidades, con mayor presencia en zonas como conurbano bonaerense y otras regiones del país, y en los terciarios estatales a donde acceden principalmente estudiantes que son primera generación universitaria (García de Fanelli y Adrogué, 2019).

Respecto de la masificación y los procesos de desigualdad en la educación superior, vale decir que es una problemática con varias facetas. Por un lado, refiere a las oportunidades de ingreso; es por ello que interesa detenernos en las diferencias en el acceso según clases sociales. Al respecto, Ana García de Fanelli y Cecilia Adrogué (2019) afirman que si bien Argentina presenta valores intermedios respecto del cono sur de América Latina, muestra una caída en la tasa de finalización de la escuela media. En jóvenes de 19 y 20 años se observa que entre 2006 y 2017 la tasa de finalización del ciclo oscila entre el 61 % (2006) y el 58 %

[9] Según la UNESCO, la tasa bruta de matrícula es el número de alumnes matriculades de un nivel educativo dado, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza (Ezcurra, 2020b).

(2017) y que si bien puede visualizarse un descenso total en la población, puede observarse una mayor terminalidad en las mujeres [Varones: 55 % (2006) - 52 % (2017) / Mujeres: 67 % (2006) - 64 % (2007)]. Esta disminución en la proporción de estudiantes que terminan la secundaria respecto de les que alcanzaron este nivel se produce al mismo tiempo que se expande la tasa de escolarización en este nivel educativo, que subió de 89 % a 93 % en el mismo período. Al ahondar en las diferencias entre estudiantes de sectores de menores ingresos a les de mayores, se evidencia una gran brecha, principalmente en relación a la terminalidad de los estudios secundarios. Esta diferencia es de casi el doble, ya que en 2017 mientras que el 43 % de les estudiantes de los sectores de menores ingresos logra finalizar los estudios secundarios, en los sectores de mayores ingresos lo hace el 86 % (García de Fanelli y Adrogué, 2019).

En 2019 la tasa de escolarización ha continuado subiendo -94,4 %- en jóvenes entre 12 y 17 años y se observa un leve mejoría en la tasa de completitud de los estudios secundaria, ya que el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que finalizan sus estudios secundarios ronda el 63 %. Sin embargo, persiste la brecha entre les estudiantes de sectores de menores ingresos -43,3 %- y de mayores ingresos -90,5 %-, siendo estos últimos donde se logran mejoras respecto de los datos previamente analizados. También, puede observarse un acceso desigual a la tecnología: mientras que el 46 % de los hogares con estudiantes de nivel secundario no tiene computadora, esta cifra se eleva a 58 % en los hogares con estudiantes que asisten a escuelas públicas y desciende al 21 % en aquellos con estudiantes del sector privado (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

En cuanto a la participación en la educación superior, se observa entre 2006 y 2017 un crecimiento de los sectores de menores ingresos, que asciende del 46 % (2006) al 50 % (2017). También, puede visualizarse una mayor participación de las mujeres: 45,5 % (2006) - 53,1 % (2017) [Varones: 43,8 % (2006) - 46,7 % (2017)]. Finalmente, en cuanto a la tasa de finalización de los estudios superiores, de individuos de 25 a 30 años, puede verse un crecimiento del 40 % en 2006 al 42 % en 2017. Asimismo, persiste una enorme brecha en la graduación de los estudios superiores entre los sectores de menores y mayores ingresos. Los sectores de menores ingresos registran un 22 % en 2006 y un 25 % en 2017, mientras que los sectores de mayores ingresos registran un 53 % (2006) y un 56 % (2017) (García de Fanelli y Adrogué, 2019). De los datos analizados y de investigaciones previas se desprende que en

sistemas altamente masificados como el argentino, las brechas en la participación menguaron, sí bien persisten desigualdades estructurales.

4.1.4. Génesis y transformaciones de las políticas de acompañamiento estudiantil en Argentina

La emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la universidad, desde nuestra perspectiva, tiene que ver, por un lado, con las políticas de admisión a la misma que se establecieron con la vuelta a la democracia y la sanción de la Ley de Educación Superior. Y por el otro, con los procesos de evaluación que se direccionaron desde el Ministerio de Educación para las universidades nacionales, en el contexto de las recomendaciones de organismos internacionales de los años ´90.

En cuanto al primero proceso, las políticas de admisión a la universidad tuvieron vaivenes notorios asociados a los momentos de gobiernos "de facto" o de apertura democrática (Chiroleu, 1999). Con la vuelta a la democracia en 1983 se estableció una política de ingreso abierto, como reacción a las políticas restrictivas de la Dictadura[10] y se observó un crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil. La masividad concitó dos tipos de respuestas: la emergencia de las primeras políticas de acompañamiento, como los "cursos de ingreso", y debates en torno a la necesidad de su limitación. En relación con los primeros, en algunas universidades puede observarse la emergencia de cursos nivelatorios o de ambientación desde los inicios de los años ´90. En varios casos se trataron de cursos o exámenes no eliminatorios vinculados a asignaturas del plan de estudios (Sigal y Wentzel, 2002). Cabe mencionar, por ejemplo, los "Cursos de Ingreso" a la carrera de Psicología y Educación Física de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), creados en 1991 y generalizados al resto de las carreras a partir de 1994 (Montenegro, 2017).

En cuanto a las políticas de admisión, con la sanción de la LES se dejó abierta la posibilidad de implementar distintas formas de limitación del ingreso, lo que llevó a que algunas universidades comenzaron a establecer políticas restrictivas como forma de enfrentar la masividad. La LES dictaminó que son las universidades quienes tienen la atribución de establecer los regímenes de admisión y que, en aquellas que cuenten con más de 50.000 estudiantes, serían las facultades o unidades académicas las que lo determinen. Con esta

[10] Se hace alusión a la Dictadura, esto es, con mayúscula retomando lo referido por Delfina Doval y Carolina Kaufmann (1999) respecto de ponerle a esa "D" la carga simbólica que merece tal momento histórico.

cláusula, se abrió en las universidades más grandes una tensión entre el nivel institucional, que pretendía mantener el ingreso irrestricto, y el de algunas facultades, que pretendían instaurar el examen de ingreso, como es el caso de algunas Facultades de Medicina (Buchbinder y Marquina, 2008). De este modo, empezaron a multiplicarse mecanismos de admisión restrictivos del ingreso, como los exámenes de ingreso, pero también políticas destinadas a acompañar este trayecto. Entre estas últimas aparecen las tutorías, cuyo antecedente claro es el FOMEC que, tal como describimos en el apartado anterior y puede visualizarse en el infograma 1, surgió en 1995 en el marco del Programa de Reforma de la Educación Superior (PRES) y que tuvo como objetivo financiar proyectos para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la búsqueda de mayor eficiencia en los procesos de formación académica y el apoyo a las reformas académicas (Capelari, 2017).

El FOMEC, además, tuvo como objetivo declarado crear una nueva cultura de gestión académica que suponía que las universidades debían asumir compromisos en torno a: la integración al Sistema de Información Universitaria (SIU), permitir el acceso a la información para el monitoreo y la auditoría financiera y física de los proyectos a ser financiados, respetar las obligaciones legales y financieras fijadas por el FOMEC respecto a la ejecución del financiamiento, desarrollar programas sistemáticos de evaluación universitaria y procurar una actualización de las currículas y una mayor eficiencia en términos de la cantidad y calidad de les egresades (Toscano, 2005).

Estos Proyectos de Mejora incluyeron entre sus propuestas los sistemas de tutorías con el objetivo de brindar apoyo a les estudiantes en los primeros años de sus carreras y contribuir, de ese modo, a una mayor eficacia en la cantidad y calidad de les egresades. Así, se empieza a pensar a las tutorías como solución a problemas comunes advertidos en los distintos países como la deserción, el rezago, el fracaso académico y la baja eficiencia terminal. A su vez, Capelari (2014, 2017) y Ana García de Fanelli (2015) señalan que la génesis de las políticas de tutorías puede ubicarse en los procesos de acreditación de carreras que realiza CONEAU a principios del siglo XXI. Capelari (2017) argumenta que éstas no surgieron como una definición explícita desde el ámbito nacional, sino de modo implícito al ser incluidas como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras.

El proceso de acreditación de carreras de grado se inicia a principios del siglo XXI a instancias de la CONEAU y tiene como objeto evaluar aquellas carreras de grado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud,

la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de les habitantes (art. 43 - LES). La primera carrera en ser convocada a la acreditación fue Medicina, mientras que Ingeniería fue la segunda; esto explica la mayor tradición que poseen los espacios de Tutorías en estas carreras. Capelari (2017) detalla que fue en la elaboración de los estándares para la acreditación de las Ingenierías que se incluyó como requisito de calidad que las universidades cuenten con mecanismos de apoyo para les estudiantes y las tutorías como uno de ellos.
Luego, esto fue incluido como requisito estándar para la acreditación de todas las carreras declaradas de interés público. A su vez, la CONEAU incluyó en 2003 como ítem en la guía de autoevaluación la existencia de sistemas de apoyo a estudiantes como tutorías, asesorías y orientación profesional. Por último, García de Fanelli (2015) señala que los Programas de Calidad Universitaria, que se implementaron con posterioridad a los procesos de acreditación, fueron otro importante aliciente para la implementación del sistema de tutorías en las facultades. Estos Proyectos supusieron la asignación de fondos no competitivos con un mecanismo plurianual, asignados en función de las debilidades detectadas durante la primera fase de la acreditación de las carreras por parte de la CONEAU, y según los planes de mejoramiento presentados por las propias instituciones. Uno de los proyectos más relevantes, dada la cantidad de carreras que incluyó y los fondos asignados, fue el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI).

Los Programas de Calidad Universitaria emergieron en 2005 de la mano de la SPU y tuvieron como objetivos principales: promover la calidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados para la formación de recursos humanos de alta calidad; promover y mejorar la calidad de los procesos de producción y transferencia de conocimientos, en aras de consolidar un sistema nacional de innovación; promover y mejorar la calidad del sistema en relación con las demandas y necesidades de la sociedad; y fortalecer las capacidades y mecanismos de gestión de las universidades. El PROMEI fue implementado como proyectos plurianuales (2005-2007 y 2007-2009) y a partir de 2007 fueron surgiendo el Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Bioquímica (PROMFYB) y los “Programas de Apoyo”: Proyecto de Apoyo para las Carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informáticas (PACENI) y el Proyecto de Apoyo a las carreras de Humanidades (PROHUM), entre otros (Casajús y Garatte, 2012). Dentro de estos Proyectos, la puesta en marcha o consolidación de sistemas de tutorías se incluyó como uno de los componentes financiables.

El PROMEI sostiene, en sus fundamentos, que luego de la acreditación de todas las carreras de Ingeniería se ha podido establecer un diagnóstico acerca del estado de la formación de les ingenieres, entre las que se hallan fortalezas y debilidades.

Infograma 1. Emergencia de las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidades

Fuente: elaboración propia.

Entre las debilidades, y que refieren al tema de esta investigación, se encuentran "problemas de fracaso en los primeros años, desgranamiento y deserción, baja tasa de egreso, prolongada duración real de las carreras y dedicación parcial de los alumnos" (SPU, 2005, p. 2). En este contexto, la SPU impulsa un proyecto de apoyo con financiamiento a las universidades a fin de colaborar en la implementación de las modificaciones y reformas necesarias que permitan mejorar la calidad del sistema de formación de ingenieros. De este modo, entre los objetivos específicos aparece el "mejoramiento del rendimiento de los alumnos a través de acciones para: mejorar la retención de los alumnos en primer año, reducir la prolongada duración real de las carreras, aumentar la tasa de graduación" (SPU, 2005, p. 6). Y entre los componentes financiables aparecen aquellas actividades dirigidas a mejorar los índices de graduación y tiempo de duración de las carreras. Por su parte, el PACENI se convoca en 2009 como proyecto trienal (2009-2011) y plantea como objetivo: promover que las UUNN fortalezcan las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción, promoción y rendimiento académico de les estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática. Entre los componentes financiables aparece la implementación o consolidación de sistemas de tutorías (Capelari, 2017).

A estos direccionamientos se suma el más reciente llamado a la creación de un "Sistema Nacional de Tutorías" en las universidades públicas realizado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2011. Mediante el Acuerdo Plenario N° 794 el CIN instó a que las Universidades Nacionales creasen sistemas de tutoría en tanto "es una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios" (CIN, 2011, p. 182-183). A su vez, sostiene que la tutoría constituye un espacio de diálogo, orientación y apoyo, así como de asesoramiento didáctico-curricular y psicopedagógico que favorece la calidad e innovación del aprendizaje, potencia el desarrollo formativo y profesional de les estudiantes y mejora las relaciones y acciones de acogida, bienestar académico y social entre éstos, les docentes y la propia institución. Finalmente, se plantea que el Sistema de Tutoría debe ser asumido como una política de Estado que favorece la inclusión y la retención de alumnes (CIN, 2011). A partir de estos años se observa una etapa de expansión y multiplicación de los espacios de acompañamiento estudiantil en las Universidades.

De lo analizado se desprende que las políticas de acompañamiento estudiantil, principalmente las tutorías, fueron impulsadas de modo implícito, sin un direccionamiento explícito por parte del Ministerio de Educación, sino a partir de recomendaciones de CONEAU en los procesos de acreditación de carreras, mientras que el CIN en 2011 recomienda explícitamente su introducción. Su implementación surgió como respuesta a problemas de larga data en las universidades nacionales como el rezago, el abandono y el alargamiento de las carreras y con el objetivo explícito de contribuir a mejorar los índices de egreso y permanencia. Sin embargo, se observa la ausencia de direccionamientos respecto de conceptualizaciones y modalidades de implementación de estas políticas, dando origen a una gran diversidad.

En este sentido, Capelari (2014) asegura que se dio un proceso de coexistencia de diversos programas dentro de cada universidad, donde la asincronía en la génesis e implementación, y con posibles efectos de fragmentación en su aplicabilidad, fueron sus principales características. Así, se privilegió su contribución a la solución de problemas identificados por sobre una uniformización de las políticas implementadas. A su vez, la autora señala que una de las características sobresalientes en la implementación de las tutorías en Argentina fue que no se vinculó, en su génesis, a la función docente. El rol tutorial fue desempeñado en un 50 % por estudiantes avanzades -adoptando la modalidad de Tutoría de Pares- y un 50 % por docentes de distinta categoría y dedicación, profesionales de la educación y/o Psicología. En relación con los impactos de estas políticas, la autora sostiene que los aspectos positivos refieren a mejoras en los índices de retención y graduación, pero que la forma de implementación no ha favorecido la identificación de cambios atribuidos exclusivamente a las tutorías. Sin embargo, la continuidad de los programas financiados en las universidades se piensa en términos de consolidación de sistemas ya instalados, basados en evaluación de resultados, sumado al apoyo a estas políticas que han manifestado organismos nacionales como el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), que ha solicitado la institucionalización generalizada de la tutoría como política pública para todes les estudiantes. Este efecto no esperado parece generar, afirma Capelari (2014), un movimiento de abajo hacia arriba, es decir, la tracción de las universidades hacia un reconocimiento y valoración del rol que se ha construido e instalado a lo largo del tiempo.

Por otro lado, otra de las políticas de acompañamiento estudiantil más frecuentes en las universidades son los Programas de Alfabetización Académica que emergieron en Argentina

avanzado el siglo XXI. Paula Carlino (2019) señala que este concepto se viene desarrollando desde fines del siglo XX en el entorno anglosajón donde ha ganado respaldo institucional. En diversas Universidades de Canadá, Australia y EEUU se han generado Programas de formación docente para asistir a les profesores en el rediseño de sus currículos e integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje. Carlino (2003) detalla que si bien en muchas de estas universidades se han creado espacios específicos, introductorios a las carreras, el compromiso institucional se ha traducido en un trabajo pedagógico con les docentes para incorporar esta perspectiva en su trabajo áulico. En cuanto a nuestro país, la autora sostiene que en los albores del cambio de siglo pueden encontrarse algunos trabajos centrados en las dificultades estudiantiles en relación a la escritura y la lectura; su rasgo distintivo es que hacían foco en les estudiantes y sus dificultades. En 2001 se desarrolló la "I Jornadas sobre la lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias" organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Su importancia se debe a que fueron las primeras instancias en resaltar la responsabilidad institucional en formar en capacidades académicas propias de cada campo disciplinar (Carlino, 2003, 2013).

Diverses autores (Carlino et al., 2013; Carlino 2013) señalan que desde ese momento comienzan a multiplicarse talleres o cursos de redacción al comienzo de las carreras y que éstas constituyen las formas más extendidas de enseñar a escribir y leer en Argentina y en América Latina. Carlino (2013) destaca que transcurrida una década desde la emergencia de estos debates, la proliferación de espacios para aprender a leer y escribir da cuenta de que se generaron pisos respecto de la responsabilidad institucional en su enseñanza. Sin embargo, su carácter marginal al curriculum o escasamente transversalizado reproduce la idea de que es una responsabilidad exclusiva de docentes especialistas, y no una práctica a ser incorporada por toda la docencia en sus cátedras.

En síntesis, podemos afirmar que en el surgimiento de las políticas de acompañamiento estudiantil en nuestro país convergieron una serie de procesos: la masificación universitaria que hizo sentir la necesidad de problematizar la admisión; los efectos de la internacionalización y la globalización de la ES, que promovieron reformas comunes, entre ellas las políticas de tutorías; las acreditaciones de carreras por parte de CONEAU donde se sugirieron la incorporación de las tutorías para combatir el abandono y el rezago; las dinámicas de integración regional y la creciente promoción de la ES como derecho universal;

y la promoción por parte de organismos de coordinación interinstitucional como el CIN. De este modo, hoy las políticas de acompañamiento estudiantil se han instalado en las universidades nacionales como respuestas institucionales a problemas como el abandono, las bajas tasas de graduación y el desgranamiento. Si bien se observan distintos niveles de desarrollo y sistematización, su importancia como política para la inclusión en la educación superior es indiscutible. En el siguiente apartado analizaremos la emergencia de estas políticas en la Universidad Nacional de Rosario.

4.2. Problemáticas del ingreso en la UNR y características de les ingresantes

En este apartado realizamos un análisis de las características educativas y sociales de les estudiantes que ingresan a la UNR y, particularmente a las Facultades bajo estudio, entre los años 2018 y 2021, para ahondar en los distintos perfiles estudiantiles y su relación con las problemáticas que emergen en el primer año. Respecto de estas últimas, recurrimos a los informes de acreditación de carreras de CONEAU en tanto brindan información sobre la evolución de la matrícula, la retención, el abandono y el alargamiento de las carreras. También, en tanto nos interesa pensar estos datos en relación a las tendencias estructurales, es que analizamos las problemáticas de la masificación, el abandono y la desigualdad educativa en Argentina.

4.2.1. Las problemáticas del ingreso y el abandono en Informes de acreditación de carreras de la UNR

En los procesos de acreditación de CONEAU las carreras a ser evaluadas realizan procesos de autoevaluación que son promovidos por este organismo. Entre los ítems a ser analizados aparecen cuestiones relacionadas a la evolución de la matrícula, la retención, el abandono, el alargamiento real de la carrera respecto de los planes de estudio, entre otros. En las Resoluciones de aprobación de la acreditación por parte de CONEAU se hace mención a estas problemáticas y se evalúan si las políticas implementadas resultan pertinentes, incluso en algunos casos se realizan recomendaciones al respecto.

Es por ello que en este apartado rastreamos en las Resoluciones de aprobación de carreras de las Facultades de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas datos acerca de las problemáticas que emergen en el ingreso y las políticas

implementadas. Cabe destacar que de este análisis se excluye la FHyA ya que no atravesó procesos de acreditación de carreras.

Por un lado, cabe señalar que la FCEIA acreditó sus carreras a CONEAU entre 2005 y 2006 y que en las Resoluciones de aprobación (Resoluciones CONEAU Nº 388/05, Nº 389/05, Nº 386/05, Nº 387/05, Nº 085/06 y Nº 089/06) se hace referencia a datos recabados en los Informes de Autoevaluación Institucional, realizados por la Facultad, respecto de las problemáticas del ingreso, el abandono, el rezago y el alargamiento de las carreras.

En las Resoluciones se establece que el número total de estudiantes de la unidad académica manifiesta una tendencia creciente que va desde 3.588 en 1996 a un máximo de 5.726 en el año 2002. Considerando el período 1996-2003, para las carreras de Ingeniería Eléctrica y Electrónica se observa una brecha pronunciada entre ambas, en cuanto al número de ingresantes, que es de 25 y 215, respectivamente, como también en el total de estudiantes: 125 y 1.167, respectivamente. Por su parte, las carreras de Ingeniería Mecánica y Civil tienen un número similar de ingresantes -112 y 101, respectivamente- y de estudiantes totales -487 y 528, respectivamente-. Las carreras de Ingeniería Electrónica e Industrial, son las que mayor número de ingresantes y estudiantes totales poseen (Resoluciones CONEAU N° 386/05, Nº 387/05, Nº 388/05 y N° 389/05).

En cuanto al ingreso, en la Resolución se establece que se mantiene estable en el período 1996-2003, con un mínimo de 909 en 1996 y un máximo de 1143 en el 2000. Asimismo, se afirma que existe una deserción[11] marcada, centrada en el primer cuatrimestre, y un importante desgranamiento en el segundo y tercero, siendo esta situación común a todas las carreras. En lo que respecta a la deserción el documento establece que si se analizan les estudiantes actives por cohorte se halla que de les ingresantes en 2001 sólo un 65 % se mantiene activx al año siguiente (2002) y que de les ingresantes en el 2000 un 55 % se encuentra en esa condición en 2002. En conclusión, se puede estimar una deserción de un 35 % en el primer año y de un 45 % al cabo del segundo. Entonces, si bien se detecta un nivel de desgranamiento y deserción elevado, se afirma que resulta menor que lo que se entiende es la media nacional en las carreras de Ingeniería. Por su parte, en cuanto a las tasas de egreso de las carreras de grado, se observa que, en términos generales, se encuentran por encima de los

[11] Utilizamos este concepto porque es el referido por el documento si bien en el Marco Teórico ya hemos hecho referencia a las discrepancias teóricas que sostenemos.

promedios corrientes, destacándose los altos valores de Ingeniería Civil y de Ingeniería Eléctrica (Resoluciones N° 386/05, Nº 387/05, N° 388/05 y N° 389/05).

Finalmente, se establece que la FCEIA ha realizado diversas acciones para favorecer la contención de estudiantes a lo largo de toda la carrera y disminuir la "deserción", que serán analizadas con más detalle en el próximo capítulo. Entre ellas, se enumeran: el mantenimiento de tres turnos de cursado durante los dos primeros años de las carreras; el dictado de todas las materias de 1º y 2º año correspondientes al bloque curricular de ciencias básicas en ambos cuatrimestres; talleres de apoyo para contenidos de Análisis Matemático y Álgebra. Además se han implementado dos Programas de apoyo a les estudiantes: el Programa de Bienestar Universitario, con la inclusión de Becas, y el Programa de Pasantías y Oportunidades Laborales. Asimismo, se determina que la unidad académica cuenta con un procedimiento de preparación para el ingreso que no es selectivo y que se complementa con acciones para elevar el nivel de los conocimientos de les postulantes, mediante el "Programa de Articulación Escuela Media - Universidad", coordinado entre la UNR y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Resoluciones N° 386/05, Nº 387/05, N° 388/05 y N° 389/05).

A lo largo de las Resoluciones se determina que estas medidas impactan positivamente en la disminución de la "deserción" en todas las carreras y se las considera efectivas para los objetivos trazados. A su vez, se plantea que si bien la unidad académica ha determinado para los primeros años una relación docente-alumne de 25 estudiantes por docente, esto no se cumple en todas las comisiones; principalmente en las del primer cuatrimestre donde las comisiones del área de ciencias básicas tienen entre 60 y 90 estudiantes. Una solución planteada por la institución es incorporar estudiantes de años avanzados como colaboradores (Resoluciones N° 386/05, Nº 387/05, N° 388/05 y N° 389/05).

En cuanto al caso particular de la carrera de Ingeniería Eléctrica, la Resolución Nº 389/05 da cuenta de elevados números de abandono y desgranamiento. Afirma que en el periodo 1996-2003 ha tenido un promedio de 25 ingresantes. El escaso número de inscriptes, sumado al desgranamiento de aproximadamente el 55 % de les estudiantes -de 1º a 2º año-, produce que la carrera tenga muy pocxs estudiantes. La resolución detalla que esto ha sido observado por la institución y se han implementado iniciativas para mejorar el sistema de apoyo a ingresantes y trabajar en la difusión de la carrera. En tal sentido, se ha destacado el aumento de ingresantes en el año 2004 que ascendieron a 52, más del doble del promedio de los

últimos ocho años. Asimismo, se detalla que "el seguimiento de las distintas cohortes permite calcular el desgranamiento en los distintos años de la carrera: de 1º a 2º año de una misma cohorte pasan en promedio el 55 %. De 2º a 3º pasa cerca del 81 %; de 3º a 4º pasa el 82 % y de 4º a 5º cerca del 74 %. Por tanto, el mayor desgranamiento se presenta entre 1º y 2º año. La escasa cantidad de alumnos en asignaturas de los últimos años muestra una gran deserción" (Resol. N° 389/05, p. 43).

Al respecto, el Comité de Pares evaluadores de CONEAU formula como recomendación implementar acciones para disminuir el desgranamiento y es, en ese marco, que la carrera pone en funcionamiento el Programa de Tutorías. Entonces, en relación a esta recomendación, la carrera propuso planes con metas que tomaban en cuenta las recomendaciones del Comité de Pares y aclaró que "si bien en términos absolutos los índices de deserción y desgranamiento son altos, se encuentran claramente por debajo de la media nacional, a la vez que evidencian una tendencia hacia la disminución" (Resol. N° 389/95, p. 59).

Varias de las carreras de la FCEIA volvieron a ser acreditadas al cumplirse el plazo estipulado en las anteriores Resoluciones. En 2013 se acreditaron nuevamente las carreras de Ingeniería Mecánica (Res. N° 572/13) y Civil (Res. N° 573/13) y en sus Resoluciones se hace referencia a las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas y sus avances. Cabe destacar que ya no hay un análisis tan detallado en cuestiones numéricas al respecto del abandono y el desgranamiento, sino una descripción enfocada en las políticas de acompañamiento. Asimismo, en ambas Resoluciones, se da cuenta de que la duración real de la carrera es mayor a la establecida en los planes de estudio y se afirma que:

> (...) la institución considera que la diferencia entre la duración real y la duración teórica tiene su origen en varios aspectos, fundamentalmente en la deficiente formación de los alumnos ingresantes y la inserción temprana de los alumnos en el mercado laboral que los lleva a retrasar el egreso. Para mejorar el primer aspecto ha implementado un sistema de apoyo al ingresante, con cursos disciplinares introductorios y programas de tutorías para ingresantes y alumnos de los dos primeros años, y el dictado de todas las materias en ambos cuatrimestres, en turnos distintos, que favorece el tránsito de los alumnos en la carrera. Además, se observa que en el plan de

> desarrollo se prevé continuar y reforzar las acciones para lograr disminuir la duración media de la carrera. (Resoluciones N° 573/13, p. 16)

De los documentos analizados se desprende que a comienzos del siglo XXI se estimaba que el abandono en la FCEIA rondaba el 35 % en 1er año y el 45 % en 2do año y que existía una "deserción" marcada, centrada en el primer cuatrimestre, y un importante desgranamiento en el segundo y tercero, siendo esta situación común a todas las carreras. Particularmente, en la carrera de Ingeniería Eléctrica se concentraban números más elevados, 45 % en primer año, pero atenuándose en el paso de 2do a 3er año. Si bien las cifras de abandono son altas, la institución sostiene que están por debajo de la media nacional, a la vez que evidencian una tendencia hacia la disminución. También, se evidencia un alargamiento de las carreras que es atribuido por la institución a la deficiente formación de les ingresantes y a la inserción temprana de les estudiantes en el mercado laboral, lo que les lleva a retrasar el egreso. Finalmente, puede visualizarse en los documentos una constante referencia a las políticas de acompañamiento como efectivas para subsanar las problemáticas visualizadas, cabe mencionar que esta visión es compartida por la Comisión de Pares Evaluadores de CONEAU.

Por su parte, la FCByF acreditó las carreras de Bioquímica (Res. CONEAU Nº 338/07) y Farmacia (Res. CONEAU N° 339/07) en 2007, las Licenciatura en Química (Res. CONEAU Nº 182/13) en 2013 y en Biotecnología (RS-2019-49568389) en 2019. En tales documentos también es posible encontrar datos acerca de problemáticas relacionadas al ingreso y a las políticas de acompañamiento implementadas.

En las Resoluciones de acreditación de las carreras de Bioquímica y Farmacia se plantea que el índice de "deserción" en primer año pasó de un 59 % en el año 1992 a un 30 % en 2006 (Res. Nº 338/07 y N° 339/07). Asimismo, afirman que el descenso se ha debido a la revisión del plan de estudios de ambas carreras en 1997 y en 2002 y a medidas implementadas para favorecer el ingreso de les estudiantes a la vida universitaria. Entre ellas destacan, las "Jornadas Vocacionales y de Acercamiento a la Facultad", que se realizan entre los meses de agosto a noviembre; las visitas guiadas a los laboratorios de la Facultad y "Módulos Educativos" semipresenciales de carácter introductorio. Entre los meses de febrero y marzo se ofrecen "Módulos Educativos" presenciales, que consisten en clases dictadas a lo largo de seis semanas, distribuyendo a les alumnes en diez comisiones. Cada módulo

presencial corresponde a las disciplinas de Química, Biología, Física, Matemática y Comprensión e interpretación de textos.

A su vez, se afirma que desde 2006, la comisión de ingreso ha implementado el proyecto "Seguimiento de los alumnos que cursan el primer año de las carreras de la facultad", mediante el cual se realizó el seguimiento del trayecto académico de les alumnos durante primer año, a fin de sistematizar las problemáticas con que se encuentran. "Los datos recabados se comunicaron al cuerpo docente, en particular a los docentes de primer año, para coordinar las actividades destinadas a mejorar el rendimiento académico y evitar el desgranamiento" (Res. 338/07, p. 18; Res. 339/07, p. 17). Por último, anuncian que, para continuar mejorando en este aspecto, la institución tiene previsto implementar un sistema de tutorías para el cual ya ha definido el perfil y función de les tutores a designar, los mecanismos de selección y las actividades de capacitación a fin de ponerlo en funcionamiento a partir de 2007 (Res. 338/07; Res. 339/07).

La carrera de Licenciatura en Química fue acreditada en 2013 (Res. Nº 182/13) y en la resolución no se hallan referencias a números acerca de las problemáticas relacionadas al ingreso, sino que directamente se mencionan las políticas de acompañamiento estudiantil implementadas. Entre estas destacan: el Programa de Seguimiento de los Trayectos Académicos y Pedagógicos de les estudiantes que cursan el 1º año en la Facultad, el Sistema Institucional de Tutorías de Pares para ingresantes, el Servicio de Pedagogía Universitaria de la Facultad, las clases de consulta con les docentes y los espacios de atención personalizada y de orientación profesional. La Comisión de Pares Evaluadores considera que estas instancias son adecuadas.

Las carreras de Farmacia y Bioquímica fueron acreditadas nuevamente en 2015 y en las Resoluciones aparecen menciones a los mecanismos de ingreso y al Sistema de Tutoría. También, se destaca que en ambas carreras se detecta un desgranamiento elevado y un alargamiento de las carreras. En relación con la carrera de Farmacia, se plantea que en el período 2006-2013 la duración real de la carrera es de 8,5 años y que en el paso de 1ro a 2do año es elevado el número de estudiantes que deben recursar (Res Nº 315/15). En la carrera de Bioquímica se observa una disminución de la tasa de graduación del 26 % (2006-2007) al 14 % en el período 2006-2013. Asimismo, se observa un alargamiento de la carrera donde la mayor proporción de estudiantes se gradúa en 9,4 años, mientras que un 15,8 % lo hace en 6 años y el 29,8 % en 7 años (Res. 316/15). Esto contrasta con la duración real de la carrera en

el período 1999-2001 que era de 5 a 6 años. Por último, se detalla que se observa un importante nivel de desaprobación en materias de primer año, que se concentra en Matemática I y II, y una mejoría, respecto de la anterior acreditación, en Física y Química (Res. 316/15).

De este modo, en las Resoluciones de acreditación de ambas carreras se afirma que la institución detecta el "alto desgranamiento" entre les estudiantes de primer año, por lo que propone un Plan de Mejoras centrado en ampliar el sistema de tutorías. Frente a esto, la institución presenta el "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) (Resolución CD N° 1031/14) a implementarse en 2016 para estudiantes de primero y segundo año y en 2017 para estudiantes de tercer año. La evaluación de la Comisión de Pares al respecto es que las instancias de apoyo académico son "adecuadas para disminuir la tasa de desgranamiento y la duración real de la carrera" (Res. 315/15, p. 20; Res. 316/15, p. 22).

Por último, la carrera de Licenciatura en Biotecnología es acreditada en 2019 y en la resolución de aprobación sí encontramos cifras acerca del abandono. Así, se establece que posee una "deserción" promedio en primer año en torno al 37 %, en el período 2010 - 2016 (RS-2019-49568389). Asimismo, se menciona que egresó el 14 % de les ingresantes para el período 2007 – 2010. Al respecto de las políticas de acompañamiento se detalla que la carrera cuenta con mecanismos de apoyo académico, se hace referencia al "Sistema de Tutorías" (Resolución CS N° 679/12) aprobado por el Consejo Superior, y, también, se describe que la unidad académica, mediante la Secretaría Académica, la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Pedagogía, lleva a cabo el "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) (Resolución CD N° 1031/14). Asimismo, se menciona que se ofrecen clases de consulta por asignatura, así como entrevistas personales de orientación curricular entre les estudiantes y les docentes. En síntesis, la Comisión de Pares Evaluadores de CONEAU considera que "la carrera cuenta con medidas de retención que resultan efectivas" (RS-2019-49568389, p. 15).

En síntesis, de los documentos analizados se desprende que hubo un descenso en el índice de abandono del 59 % en el año 1992 a un 30 % en 2006. Particularmente, en la carrera de Biotecnología se encuentra que entre 2010 y 2016 el abandono ronda en torno al 37 %. Asimismo, se observa un importante alargamiento de las carreras donde la mayor cantidad de estudiantes egresan en 8,5 años promedio de la carrera de Farmacia y 9,4 % años promedio

de la carrera de Bioquímica. Por último, se detalla que se observa un importante nivel de desaprobación en materias de primer año en estas dos carreras, que se concentra en Matemática I y II, y una mejoría en Física y Química, respecto de la anterior acreditación. Finalmente, puede visualizarse en los documentos, de modo similar al caso de FCEIA, una constante referencia a las políticas de acompañamiento como efectivas para subsanar las problemáticas visualizadas, visión que es compartida por la Comisión de Pares Evaluadores de CONEAU.

4.2.2. Análisis de datos sobre el perfil de les ingresantes de las cohortes 2018-2021

Para ahondar en el perfil de les ingresantes de las cohortes 2018-2021 tomamos datos elaborados por la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR. Al respecto, nos interesa analizar tres indicadores que arrojan luz sobre el perfil del ingreso en esta universidad y las diferencias entre las tres Facultades bajo estudio: máximo estudio alcanzado por padre y madre, Índice de Primera Generación Universitaria e Índice de Pasividad en Primer Año.

Máximo estudio alcanzado por padre y madre de ingresantes de la UNR

Como analizamos en el Marco Teórico, diversas investigaciones (Bourdieu y Passeron, 2014; Ezcurra, 2013, entre otres) sostienen que los estudios realizados por padres y madres inciden en el capital cultural de les estudiantes y, por tanto, inciden en las trayectorias estudiantiles. Para ahondar en este indicador tomamos el período 2018-2021 y, cabe destacar, que por primera vez en 2018 el Boletín Estadístico, elaborado por la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, incorporó datos sobre el máximo estudio alcanzado por padres y madres de ingresantes.

En relación a aquellas familias "sin estudios"[12], como podemos ver en la Tabla 6, desde el 2018 al 2021 en la UNR hay un promedio del 3,39 %. Además, encontramos que, si bien existe un pronunciado decrecimiento, la FHyA concentra los valores más altos de las tres Facultades bajo estudio. Por su parte, la FCEIA posee los valores más bajos, incluso de toda la UNR.

[12] Cabe aclarar que "sin estudios" refiere a la falta de certificaciones de estudios primarios y secundario y que encomillamos esta referencia, ya que si bien la Dirección General de Estadística Universitaria la utiliza de ese modo, en términos del debate educativo vale aclarar que no poseer estudios formales no significa no poseer estudios, ya que existen otros tipos de acceso al conocimiento más allá de los formales.

Tabla 6. Máximo estudio alcanzado por madre y padre: sin estudios

	Total UNR	FHyA	FCByF	FCEIA
2018	4,87 %	19,53 %	1,13 %	0,56 %
2019	2,58 %	2,4 %	0,79 %	1,04 %
2020	3,19 %	2,6 %	1,49 %	0,38 %
2021	2,94 %	2,48 %	1,52 %	0,82 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR

Respecto de aquellas familias cuyos padres y madres poseen estudios superiores, incluyendo estudios terciarios, universitarios y posgrado, como puede observarse en la Tabla 7, hallamos que la FCEIA concentra los valores más altos, ubicándose por encima del promedio de la UNR. Por su parte, la FHyA y la FCByF poseen valores más bajos, si bien en algunos casos están por encima del promedio de la UNR.

Tabla 7. Máximo estudio alcanzado por madre y padre: estudios superiores

	Total UNR	FHyA	FCByF	FCEIA
2018	43,47 %	35,32 %	49,64 %	56,86 %
2019	43,83 %	45,76 %	45,57 %	57,83 %
2020	41,65 %	46,36 %	47,83 %	60,31 %
2021	42,51 %	44,94 %	45,96 %	55,18 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR

Primera Generación Universitaria

Como analizamos en el Marco Teórico, algunes especialistas (Ezcurra, 2013; 2019) afirman que aquelles estudiantes que son “primera generación universitaria” constituyen una población más vulnerable respecto del acompañamiento y el capital cultural exigido para afrontar estudios de educación superior. En la UNR hallamos datos disponibles respecto de esta población correspondiente al período 2016-2021.

Tabla 8. Promedio de Primera Generación Universitaria en la UNR y Facultades

	2016	2017	2018	2019	2020	2021
UNR	56,48 %	55,8 %	56,54 %	56,17 %	58,35 %	57,49 %
FHyA	64,35 %	64,4 %	64,68 %	54,24 %	53,64 %	55,07 %
FCByF	52,80 %	48,25 %	50,35 %	54,43 %	52,17 %	54,03 %
FCEIA	47,30 %	45,94 %	43,13 %	42,16 %	39,69 %	44,83 %

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR

De los datos contenidos en la Tabla 8 se desprende que, en promedio, desde 2016 al 2021 existe un 56,8 % de ingresantes a la UNR que son primera generación universitaria. Si bien se visualiza un decrecimiento en el período, de las Facultades bajo estudio, FHyA concentra los valores más altos; mientras que FCEIA, que también presenta un decrecimiento, exhibe los valores más bajos. Por su parte, la FCByF si bien posee valores más bajos que la FHyA, a partir de 2019 comienza a tener valores más similares a ésta. Cabe aclarar que estas tendencias de decrecimiento de las Tasas de Estudiantes de primera generación universitaria pareciera revertirse a partir del año 2021, siendo la FCEIA donde se registra el mayor crecimiento. Por último, es pertinente mencionar que entre las Facultades que concentran la mayor proporción de ingresantes que son primera generación universitaria se encuentran Cs. Médicas, Derecho, Cs. Económicas y Estadística y Cs. Veterinarias.

Índice de Pasividad de Primer Año

El abandono universitario, como profundizamos en el Marco Teórico, es de difícil medición y existen hondos debates al respecto. Para analizar sus características en la UNR utilizaremos el "Índice de Pasividad de Primer Año"[13], ya que es el utilizado por la Dirección General de Estadística Universitaria para contabilizar el abandono. En la Tabla 9 podemos ver su evolución desde 1992 a 2020 y de su análisis se desprende que oscila entre el 36 % y el 49,8 %; sin embargo, en los últimos 10 años ha rondado en torno al 40 %.

Tabla 9. Índice de Pasividad de Primer Año

[13] Se considera pasivo de primer año (no reinscripto) a aquella persona que habiendo ingresado el año inmediato anterior no se reinscribió por alguna causa o motivo al año siguiente en la misma carrera.

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
UNR	49,8	48,6	44,6	48,0	49,0	43,4	40,8	40,2	37,7	41,6	40,8	38,2	40,6	39,3	38,7	36,4	36,1	36,0	35,1	38,1	36,9	37,7	37,6	37,7	38,4	38,5	40,6	38,2	40,7
Bioquímicas	59,5	51,2	49,8	59,7	52,6	49,2	37,5	37,4	39,4	24,3	33,9	24,3	36,3	28,7	32,2	34,2	25,0	41,8	37,4	34,8	34,3	36,0	32,8	36,9	40,2	41,5	43,3	39,6	41,8
Ingeniería	52,3	50,4	49,2	60,0	50,5	52,8	49,9	44,7	41,5	40,7	38,9	36,6	44,2	37,4	25,4	31,0	29,8	29,3	26,7	33,8	27,8	26,0	28,4	25,0	28,1	27,4	28,1	27,8	24,5
Humanidades	64,9	61,4	56,9	67,9	56,5	58,0	66,2	56,6	52,2	57,5	53,0	49,6	57,1	56,0	57,5	55,6	29,4	58,0	52,3	53,9	69,1	49,6	49,3	52,0	51,7	54,2	54,6	54,1	54,3

Fuente: Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 2022.

En la Tabla 10 podemos ver los datos de su evolución desde 2016 a 2021. La FHyA desde 2017 sostiene un valor en torno al 54 %, mientras que FCByF presenta, en el mismo período, valores en torno al 41 %, si bien con mucha variabilidad. La FCEIA posee los valores más bajos, logrando en el mismo período, sostener índices entre el 24,5 % y el 28,1 %.

Tabla 10. Índice de Pasividad de Primer Año 2016-2021

	2016	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**
Total UNR	38,4	38,5	40,6	38,2	40,7	40,1
FHyA	51,7	54,2	54,6	54,05	54,3	49,77
FCByF	40,17	41,5	43,3	39,63	41,8	34,04
FCEIA	28,09	27,4	28,1	27,81	24,5	18,18

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR

Por último, cabe mencionar que en todas las Facultades vemos un descenso en el año 2021 del Índice de Pasividad en Primer Año. Si bien para realizar un análisis más profundo debería analizarse su evolución en los próximos años, se puede inferir que su descenso se debió a la flexibilización en las condiciones de regularidad que implementaron muchas Facultades en el contexto de la pandemia.

Finalmente, a partir de los datos recabados podemos afirmar que en el ingreso a la UNR correspondiente al período 2018-2021 puede observarse un gran caudal de estudiantes del "estatus de primera generación" (Ezcurra, 2013) y que provienen de hogares con bajas credenciales educativas. Estos datos darían cuenta que la UNR participa de la tendencia a nivel mundial en Educación Superior de masificación del nivel incorporando grandes franjas antes excluidas, personas provenientes de posiciones sociales desfavorecidas en el capital cultural (Ezcurra, 2019). De las Facultades analizadas, FHyA posee una mayor cantidad de ingresantes que provienen de una "posición social en desventaja" (Ezcurra, 2019) en tanto concentra una mayor proporción de estudiantes del "estatus de primera generación" y que provienen de hogares con menores credenciales educativas. Por su parte, la FCEIA y la

FCByF, si bien concentran un menor caudal de estudiantes que provienen de una "posición social en desventaja", evidencian una gran proporción de estudiantes del "estatus de primera generación". Asimismo, cabe destacar que la FCEIA posee los valores más bajos, al concentrar mayor proporción de estudiantes que provienen de hogares con mayores credenciales educativas y posee menor proporción de estudiantes que son primera generación universitaria. Aquí vale recordar las críticas que ha cosechado este concepto, las cuales analizamos en el capítulo 3, respecto de que existen peligros en torno a constituir una identidad estática, inamovible, definida por un solo atributo y que, además, liga a les estudiantes a su potencial fracaso, a la vez que genera diferenciaciones al interior del estudiantado y de éstxs con sus familias (Álvarez, 2020).

Por último, los valores analizados respecto del Índice de Pasividad en Primer Año dan cuenta de altos índices de abandono en la UNR, que varían según las unidades académicas, y que al conjugarse con los datos analizados acerca del "estatus de primera generación universitaria" y en "posición social en desventaja" darían cuenta que la UNR participa de la tendencia estructural global denominada por Ezcurra (2013) como "inclusión excluyente".

4.3. Las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR

4.3.1 Surgimiento y expansión de las políticas de acompañamiento

La Universidad Nacional de Rosario fue creada el 29 de noviembre de 1968 a través de la Ley N° 17.987, la cual determinó la autonomía de las Facultades asentadas en la ciudad, que desde 1919, y hasta ese entonces, dependían de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Los primeros antecedentes se remontan a 1910 cuando se creó una comisión con el propósito de construir un Hospital Escuela en terrenos donados por la Municipalidad y que empezó a funcionar en 1920. Así, se establecieron en la ciudad, primero, la Facultad de Ciencias Médicas, Farmacias y ramos menores, la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria; y la Facultad de Ciencias Económicas y Políticas. Ya en 1968, con motivo de gestiones para la creación de la Escuela de Derecho, finalmente se avanzó en la agrupación de las unidades académicas y administrativas que dieron origen a la UNR.

Es paradojal que, al decir de María Paula Pierella (2014a), la UNR nace intervenida, ya que se inaugura en el contexto del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía establecido en 1966. José Luis Cantini, un profesor de la Universidad Tecnológica Nacional vinculado al

Partido Demócrata Cristiano, se convirtió en el Primer Rector de la UNR. Con el regreso a la democracia en 1983 y con el restablecimiento del ingreso irrestricto la demanda desbordó ampliamente las capacidades institucionales.

En cuanto a las Facultades bajo estudio, es pertinente mencionar que la FCEIA fue creada en 1920 como la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la industria, entonces dependiente de la Universidad Nacional del Litoral, y en 1968 se integra en la nueva UNR, naciendo así la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Arquitectura. El número de estudiantes inscriptes subió de 59 en 1920 a 341 en 1932, y a 643 en 1942. Hasta 1942 habían recibido sus títulos 235 profesionales de la carrera de Ingeniería Civil, 144 de Arquitectura y 259 de Agrimensura (FCEIA, 2021). En 1971 Arquitectura se independiza como Facultad. Actualmente, la Facultad cuenta con 5.903 estudiantes y brinda carreras de grado como: Ingeniería en Agrimensura, Civil, Eléctrica, Electrónica, Industrial y Mecánica; las Licenciaturas en Ciencias de la Computación, Física y Matemática; y los Profesorados en Física y Matemática (Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 2022).

En relación con la FCByF, cabe mencionar que la carrera de Farmacia se dictaba desde 1924 y la carrera de Bioquímica desde 1956. Desde su creación dependían de la Escuela de Bioquímica y Farmacia de la Facultad de Ciencias Médicas. A partir del año 1970 la escuela se transformó en Facultad, contando desde 1996 con un edificio propio y otro nuevo en 2005. Actualmente se dictan la Licenciatura y el Profesorado en Química, la Licenciatura en Biotecnología y en Ciencia y Tecnología de los alimentos y las carreras de Farmacia y Bioquímica, con unos 3.929 estudiantes (Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 2022). La FHyA remonta sus orígenes a 1947, donde en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias Exactas, se inauguró la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral. Esta comenzó a funcionar a partir de 1948, en el recinto del Colegio Nacional Nº1. En 1951 se compra el actual edificio, en el que funcionaba el Colegio de la Santa Unión de los Sagrados Corazones. Su nombre cambió de “Facultad de Filosofía y Letras” a “Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre” y, luego, a “Facultad de Filosofía”; recién en 1979 adquirió el nombre que aún conserva. Actualmente, la Facultad cuenta con 9.201 estudiantes y dicta las carreras de grado de Licenciatura y Profesorado en Antropología, Bellas Artes, Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Letras y Portugués, las Licenciaturas en Gestión Cultural y en Diseño de

Indumentaria y Textil y diversas carreras del campo de la Música (Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 2022).

En relación con el surgimiento de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, coincidentemente con lo analizado anteriormente, es en las reacciones a la masividad donde pueden hallarse los primeros espacios pensados para el ingreso. Así, cabe mencionar, a modo de ejemplo, el caso de la Facultad de Cs. Médicas que creó en 1993 el Módulo Integrado Básico Inicial (MIBI), destinado a ingresantes de la carrera de Medicina (Resol. CD n° 746/92). Sin embargo, hallamos que, del mismo modo, emergieron reacciones restrictivas a la masividad vía exámenes de ingreso. En la misma Facultad de Ciencias Médicas y en otras Facultades como Derecho, se implementaron regímenes de admisión restrictivos de diverso tipo. Esto es paradojal ya que en la reforma del Estatuto de la UNR, realizado en 1998, se establecía en su Artículo 1 que "la enseñanza de grado en la Universidad Nacional de Rosario es gratuita, todo ciudadano que haya concluido el ciclo anterior de enseñanza previsto en el sistema educativo nacional o similar, tiene el derecho de ingresar a la misma", sin embargo, en la sección referida a los Consejos Directivos de las Facultades se establecía que estos fijaban las condiciones de admisión a los cursos (Pierella, 2012). De este modo, se dejaba abierta, en consonancia con la LES, la posibilidad de limitar el ingreso a través de disposiciones de los Consejos Directivos. Tiempo después, con la reforma del Estatuto de la UNR en 2007 se estableció que ninguna Facultad podría establecer sistemas que regulen o limiten el cursado de estudiantes.

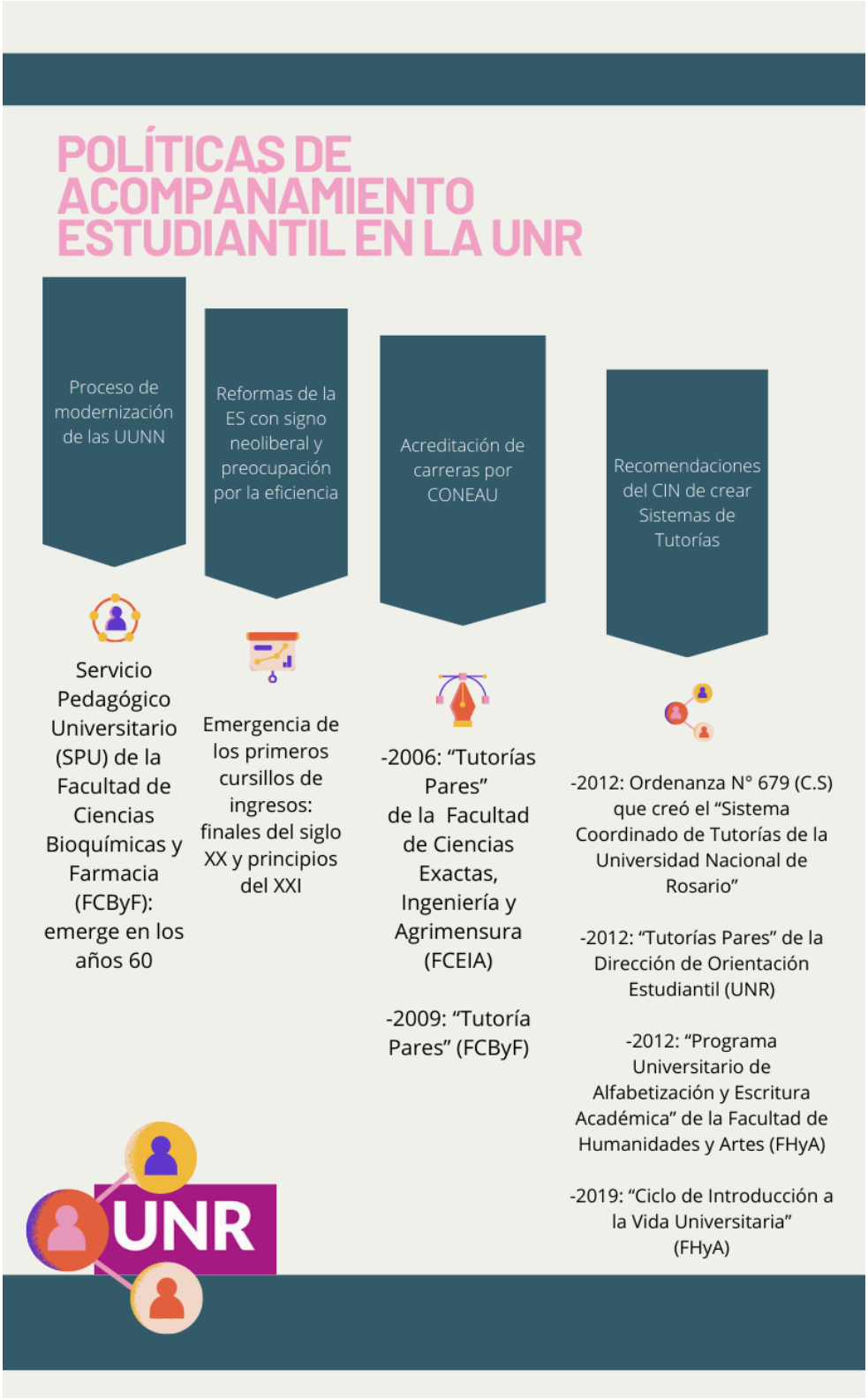
Entonces, como decíamos, ya a finales del siglo XX es posible hallar cursillos de ingreso como el MIBI en Cs. Médicas, pero también en otras Facultades como FCEIA y FCByF, los cuáles tenían como objetivo fortalecer los conocimientos que les estudiantes traían de la escuela secundaria. Por ejemplo, el MIBI se cursaba de febrero a marzo y tenía una extensión de 6 semanas con un examen final, su desaprobación no obstaculizaba el comienzo de la cursada. En la fundamentación de la propuesta se plantea la necesidad de un espacio que tienda a la introducción progresiva de les ingresantes a la vida académica y que refuerce los conocimientos necesarios para el primer año, ante problemas graves que les afectan como la "deserción" y el "desgranamiento". Ya en 2008 se creó el "Módulo de Inclusión Universitaria" (MIU) (Resolución CD n° 253/2007) para todas las carreras de la Facultad con cursado obligatorio, no eliminatorio.

A su vez, de modo coincidente a lo analizado anteriormente, también es posible rastrear el mismo proceso de creación de tutorías de la mano de las acreditaciones de carreras a cargo de CONEAU. La FCEIA acreditó las carreras de Ingeniería Civil (Res. CONEAU Nº 388/05), Eléctrica (Res. CONEAU Nº 389/05), Electrónica (Res. CONEAU Nº 386/05), y Mecánica (Res. CONEAU Nº 387/05) en 2005 y las carreras de Agrimensura (Res. CONEAU Nº 085/06) e Ingeniería Industrial (Res. CONEAU Nº 089/06) en 2006. Por su parte, FCByF acreditó las carreras de Bioquímica (Res. CONEAU Nº 338/07) y Farmacia (Res. CONEAU N° 339/07) en 2007 y las Licenciatura en Química (Res. CONEAU Nº 182/13) en 2013 y en Biotecnología (RS-2019-49568389) en 2019.

Tal como puede verse en el Infograma 2, la FCEIA creó un "Área de Tutoría" en 2006, mientras que la FCByF creó un programa de "Tutores Pares" en 2009, si bien contaba con otro espacio de acompañamiento estudiantil como es el "Servicio Pedagógico Universitario", que remonta sus orígenes a los años '60. Esta última, también creó en 2014 dos tipos de Tutorías: el "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) para todas las carreras de la Facultad y los "Programas de Tutorías de Egreso" y de "Tutorías Externas", exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología (Res. N° 1031/2014CD).

A su vez, como parte de esta expansión de las políticas de tutorías, y en concordancia con las disposiciones del CIN (Acuerdo Plenario N° 794/2011), en 2012 la UNR sancionó la Ordenanza N° 679 (C.S) que creó el "Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario" con el propósito de articular los espacios existentes en cada una de las Facultades. En la ordenanza se afirma que el "sistema de Tutorías resulta un dispositivo adecuado para el cumplimiento de esos fines y está siendo implementado en varias Facultades de nuestra Universidad y en otras Universidades Nacionales" (Ordenanza N° 679 (C.S), 2012, p. 1).

Infograma 2. Políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR



Fuente: elaboración propia.

Entre sus objetivos aparecen: aumentar la retención y el avance regular de estudiantes de las carreras de grado; disminuir el tiempo de duración real de las carreras; promover el ingreso; asegurar la calidad académica de las carreras de grado con un mayor rendimiento educativo; facilitar la adaptación a la vida universitaria de les estudiantes y fomentar el desarrollo de valores, actitudes y habilidades de integración en el ámbito universitario; garantizar la accesibilidad a los estudios superiores, entre otros. Asimismo, se establecen tres tipos de tutorías: académicas, de vida universitaria y de accesibilidad. Las primeras estarían centradas en el "acompañamiento a estudiantes en los cuales se detecte la necesidad de superar obstáculos en la comprensión y/o concreción de ciertos contenidos curriculares" (p. 3) y se diferencian las de ingreso, a cargo de estudiantes avanzades, y las de egreso, a cargo de docentes Ayudantes de 1ra. Las "Tutorías de vida universitaria" apuntan al acompañamiento de la transición de la escuela secundaria hasta la incorporación en el segundo año de la carrera y se busca construir un espacio de formación en aspectos relativos a la ética y ciudadanía universitaria, organización para el aprovechamiento del tiempo y agenda de estudios, búsquedas biográficas y adaptación a la vida en Rosario, Zavalla o Casilda. Finalmente, para las "Tutorías de Accesibilidad" se constituiría un equipo central, con sede en la Secretaría Académica de la Universidad, de expertes en temáticas específicas para asistir a las unidades académicas en la integración de estudiantes que requieran algún tipo de acompañamiento singular. Se trabajaría en adaptaciones curriculares y trabajos con les docentes para el diseño de estrategias didácticas y se preveía que el equipo incluyera intérpretes del lenguaje de señas, psicólogxs y Cientistas de la educación, orientadores para la utilización de las bibliotecas accesibles, generadores de material accesible.

Para su implementación la Ordenanza preveía la creación de una "Comisión Coordinadora de Tutorías", que estaría integrada por un/e representante de cada Facultad y un/e representante por cada una de las Secretarías de la Universidad: de Relaciones Estudiantiles y Académicas. Si bien no nos fue posible hallar registros de su implementación, en esta ordenanza puede verse una clara referencia a las orientaciones que impulsa el CIN de expandir estos espacios, así como una alusión clara a las tutorías como respuesta institucional a los problemas de abandono, rezago, etc. A su vez, es pertinente mencionar que une referente de los espacios de acompañamiento estudiantil, de una de las Facultades bajo estudio, refiere a que la Ordenanza se aprobó en el Consejo Superior desconociendo el trabajo que se venía realizando en las unidades académicas. Aquí aparecen algunas de las

tensiones que se van a viendo con posterioridad entre los espacios propios de las Facultades, que contemplan su especificidad, y aquellos creados en otras instancias.

En ese mismo sentido puede leerse la creación, en ese mismo año, del Programa de "Tutorías Pares" a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR. Este Programa se creó de modo independiente a los espacios existentes en las Facultades y fue extendiéndose progresivamente en las distintas unidades académicas; en muchos casos de modo paralelo. Las primeras experiencias se desarrollaron en las Facultades de Ciencias Agrarias y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. De las Facultades bajo estudio, encontramos que la FHyA se incorporó al Programa en 2016, un año después la FCByF (2017) y al año siguiente la FCEIA (2018).

Por su parte, la FHyA también implementó en 2012 el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad, actualmente dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad. Este Programa está dirigido a estudiantes de las carreras de la Facultad que deseen fortalecer sus trayectorias en relación a la Alfabetización Académica y funciona de modo extra-curricular. Sin embargo, cabe destacar que hay avances respecto de su curricularización, ya que se comenzó con la incorporación de espacios de Escritura Académica en Planes de Estudios de algunas carreras de la Facultad, así como un espacio específico en el "Curso de Pre-Ingreso". A su vez, en 2019 la Facultad creó un "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" (CIVU), destinado a les ingresantes de las carreras, con el objetivo de lograr una aproximación global a cuestiones referidas a conocimientos de la institución. Esta experiencia tuvo la particularidad de articular con las distintas Escuelas, pudiendo cada una de ellas generar sus propios encuentros.

En 2020, junto a las transformaciones que debió realizar la UNR para afrontar los cambios que trajo aparejada la emergencia sanitaria global, producto de la pandemia del virus que causa el COVID-19, se crearon los Programas "Codo a Codo" y "Curso Pre Universitario" con el objetivo de acompañar a les estudiantes que ingresaron en el contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Si bien el Programa "Codo a Codo" absorbió la estructura previa del Programa de "Tutorías Pares" de la UNR, la novedad fue su virtualización forzosa y el incremento de la cantidad de tutores. En cambio, el "Curso Pre Universitario" es una nueva iniciativa que consiste en un curso de ingreso común a todas las carreras de la UNR,

bajo la modalidad virtual a través del Campus Virtual de la UNR, Comunidades. El mismo tiene carácter voluntario y se presenta como complemento de los cursos de ingreso que cada una de las Facultades implementa. El mismo consta de tres módulos: “Lectura y escritura académico-científica en la Universidad”, “Lógica para pensar” y “Vida Universitaria”.

4.3.2. Génesis de los espacios de acompañamiento ligados a los procesos de acreditación de carreras

Como mencionamos anteriormente, a partir del proceso de acreditación de carreras por parte de CONEAU hallamos que de las Facultades bajo estudio, la FCEIA creó un “Área de Tutoría” en 2006, mientras que la FCByF creó un programa de “Tutores Pares” en 2009, si bien contaba con otro espacio de acompañamiento estudiantil como es el “Servicio Pedagógico Universitario”, que remonta sus orígenes a los años ‘60.

Por un lado, en relación a la FCEIA cabe señalar que del análisis de las Resoluciones de CONEAU se desprende que al momento de la acreditación de sus carreras la institución identificaba algunos problemas asociados al ingreso: abandono -más agravado en el primer cuatrimestre-; desgranamiento, -principalmente en el paso de 1ro a 2do año-; y alargamiento de las carreras. Todas estas problemáticas son atribuidas por la institución a la “deficiente formación” de les ingresantes y a la inserción temprana de les estudiantes en el mercado laboral. A pesar de esta mirada centrada en los déficits de les estudiantes, la Facultad implementó una serie de medidas para paliarlas.

Asimismo, hallamos que al momento de la evaluación de las carreras en 2005 la Facultad había implementado diversas acciones para “favorecer la contención” de alumnes a lo largo de toda la carrera y “disminuir la deserción”. Entre ellas, se menciona el sostenimiento de tres turnos de cursado durante los dos primeros años de las carreras; el dictado de todas las materias de 1º y 2º año correspondientes al bloque curricular de ciencias básicas en ambos cuatrimestres; talleres de apoyo para contenidos de Análisis Matemático y Álgebra. También se menciona que la unidad académica contaba con un procedimiento de preparación para el ingreso que no era selectivo y que se complementa con acciones para “elevar el nivel de los conocimientos” de les postulantes, mediante el “Programa de Articulación Escuela Media - Universidad”, coordinado entre la UNR y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (Resoluciones N° 386/05, Nº 387/05, N° 388/05 y N° 389/05).

A su vez, del análisis de estos documentos se desprende que en 2005 la Facultad contaba con un Curso de Ingreso, centrado en complementar los conocimientos de les estudiantes que, como vimos anteriormente, se los consideraba insuficiente; así como facilidades para avanzar en el cursado con el dictado de las materias de 1er y 2do año en ambos cuatrimestres. De este modo, se puede afirmar que el "Curso de Ingreso" poseía una "función remedial" (Pogré et al., 2018) puesto que apuntaba a que la universidad subsane el déficit de la escuela secundaria y compense su carencia.

Otro elemento que aparece en las documentaciones es una preocupación por el alto índice de abandono que posee la carrera de Ingeniería Eléctrica (Resol. N° 389/95). Al respecto el Comité de Pares evaluadores de CONEAU formula como recomendación a la carrera: "Implementar acciones orientadas a disminuir el desgranamiento de las cohortes, entre ellas, el seguimiento curricular continuo, la organización de instancias de apoyo a los estudiantes de los primeros años, de acuerdo a los lineamientos propuesto en el plan de desarrollo de la carrera" (Resol. N° 389/95, p. 53). En relación con esta recomendación, la carrera propuso planes con metas que tomaban en cuenta las sugerencias del Comité de Pares y organizó instancias de apoyo a les estudiantes junto al Área de Ingreso. Así, en la Resolución N° 389/95 hallamos una referencia clara a lo que será, luego, el Programa de "Tutorías de Pares" que fue creado en 2006 mediante la resolución N° 27-1/2006 CD. Incluso, en las Resoluciones N° 085/06 y N° 089/06, correspondientes a las acreditaciones de las carreras de Agrimensura e Ingeniería Industrial, se menciona que a partir de la obtención del PROMEI se prevé solicitar 100 nuevos cargos de Ayudante de 2º para cada carrera, con el objetivo de reforzar las tutorías de los dos primeros años de cursado.

Coincidentemente con lo descrito al respecto del proceso de surgimiento de las políticas de tutorías, Florencia Nardoni y Nora Smitt (2015) señalan que la Facultad comenzó a desarrollar distintas acciones tendientes a favorecer la inserción de les estudiantes en la vida universitaria como resultado de la autoevaluación institucional realizada previamente a la acreditación de las carreras por la CONEAU en 2005. El diagnóstico arrojó: "excesiva duración real de las carreras, la lentificación en el avance, el bajo número de egresados y la deserción temprana" (p. 43), lo que derivó en el diseño del Sistema de Tutorías de Pares. Asimismo, señalan que si bien hubo intentos anteriores de creación de un Sistema de Tutoría, fue a partir del financiamiento recibido mediante el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería (PROMEI) asignado por la Secretaría de Políticas Universitarias

del Ministerio de Educación que pudo concretarse. Posteriormente, se incorporaron al proyecto las carreras de Ciencias Exactas a través del Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI) en el año 2010 (Nardoni y Smitt, 2015).

Entonces, el "Área Tutoría" se creó en 2006 como dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad. En la resolución de creación (N° 27-1/2006 CD) se establece que la iniciativa surge del Proyecto Trianual de Tutorías, correspondiente al Programa-Convenio PROMEI firmado entre la Universidad y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, y que tiene como objetivo aportar a dos metas de la institución: "reducir la deserción y mejorar el avance regular de los estudiantes" (Resolución Nro 27-1/2006 CD, FCEIA, p. 2). La meta del Área era implementar los proyectos de "tutorías por pares" contenidos en el PROMEI, que contemplaba dos subproyectos: "tutorías para alumnos del ciclo básico" y "tutorías para ingresantes", y coordinar esfuerzos con otras áreas de la UNR. También, establecía una Coordinación del Área cuyas funciones son: establecer pautas de selección de les tutores y organizar la convocatoria anual; diseñar y ejecutar las instancias de capacitación, las reuniones de trabajo y monitorear las acciones de les tutores; y generar las articulaciones al interior de la Facultad y con la Universidad para posibilitar el logro de los objetivos planteados.

De este modo, hallamos dos políticas de acompañamiento estudiantil en la FCEIA: el "Curso de Ingreso" y las "Tutorías por Pares". Del análisis de estas Resoluciones se desprende que el "Curso de Ingreso" era anterior a la creación del Área de Tutoría, mientras que las "Tutorías por Pares" sí aparecen como fruto de los procesos de acreditación, si bien existen menciones a que había intenciones previas de su creación. En nuestro trabajo de campo nos centramos en el análisis del espacio de "Tutorías por Pares" que, como veremos en el capítulo siguiente, desarrolla actividades en el "Curso de Ingreso" con el bloque de "Introducción a la Vida Universitaria" y a lo largo del primer cuatrimestre.

Por otro lado, en relación con los espacios de acompañamiento estudiantil de la FCByF, del análisis de las Resoluciones de acreditación a CONEAU se desprende que al momento de la autoevaluación de las carreras de Bioquímica y Farmacia en 2006 la institución identificaba una disminución del abandono del 59% al 30% entre 1992 y 2006. En esta disminución, intervienen los cambios de Planes de Estudios y las políticas de

acompañamiento estudiantil, y entre éstas, se mencionan: las “Jornadas de Vocacionales y de Acercamiento a la Facultad”, las Visitas Guiadas a Laboratorios y los Módulos Educativos. También, aparece una referencia a las “Tutorías de Pares” que serían prontamente implementadas.

Al respecto de las “Jornadas Vocacionales y de Acercamiento a la Facultad”, se detalla que se realizan entre los meses de agosto a noviembre y que los “Módulos Educativos” semi-presenciales consisten en clases dictadas a lo largo de seis semanas entre los meses de febrero y marzo, distribuyendo a les alumnes en diez comisiones. Cada módulo presencial corresponde a las disciplinas de Química, Biología, Física, Matemática y Comprensión e interpretación de textos: “La finalidad de los Módulos Educativos es garantizar la igualdad de oportunidades, ofreciendo un repaso de contenidos de la escuela media y el dictado de nuevos contenidos relacionados con las carreras” (Res. 338/07, p. 17; Res. 339/07, p. 16-17). De este modo, puede verse que los “Módulos Educativos” tienen una “función remedial” (Pogré et al., 2018) puesto que apunta a que la universidad subsane el déficit de la escuela secundaria y compense su carencia.

Al respecto de lo analizado en la documentación anteriormente descripta, llama la atención la ausencia de mención del “Servicio Pedagógico Universitario” (SPU) que funciona en la Facultad desde los años ´60. Sin embargo, en la Resolución de acreditación de la carrera de la Licenciatura en Química (Res. Nº 182/13), que se realiza algunos años después, se amplía la información acerca de las políticas de acompañamiento estudiantil y puede hallarse una mención del “Servicio Pedagógico Universitario” y de la “Comisión de Ingreso”. Allí se menciona que la Comisión de Ingreso, dependiente de la Secretaría Estudiantil, fue creada en 2004, cuya tarea consiste en “programar, desarrollar y evaluar actividades relativas a la problemática del ingreso, la inserción y la permanencia de los estudiantes” (Res. Nº 182/13, p. 14). A tales fines se desarrollan los programas de: “Seguimiento de los Trayectos Académicos y Pedagógicos de los alumnos que cursan el 1º año en la Facultad”, el “Sistema Institucional de Tutorías de Pares” para ingresantes. Además, que se dispone del Servicio de Pedagogía Universitaria de la Facultad, que proporciona “clases de consulta con los docentes, espacios de atención personalizada y de orientación profesional" (Res. Nº 182/13, p. 14). La resolución establece que “por lo expuesto y lo constatado en la visita, el Comité de Pares considera que estas instancias son adecuadas” (Res. Nº 182/13, p. 14) para los fines que persigue.

A su vez, en las Resoluciones de re-acreditaciones de las carreras de Farmacia y Bioquímica (Res Nº 315/15 y Nº 316/15) realizadas en 2015, también, aparecen menciones a los mecanismos de ingreso y el Sistema de Tutoría. Allí, se plantea que la unidad académica realiza una Jornada Vocacional, a cargo del Servicio Pedagógico Universitario y estudiantes de la carrera de Psicología, donde se promueven reflexiones en torno a los procesos y estrategias de aprendizaje. Luego, en el momento del ingreso se ofrecen tutorías y módulos de Biología, Matemática, Química, Física y Comprensión Lectora. Respecto del Sistema de Tutorías se describe que fue creado en 2009 a instancias del PACENI y se afirma que, si bien la Facultad cuenta con tutorías, asesorías, orientación profesional y becas, lo cual facilita a les estudiantes la permanencia y un mejor rendimiento académico, "la carrera aún no cuenta con medidas de retención que resulten suficientemente efectivas" (Res. 316/15, p. 13).

Esto se debe a que se detecta un "alto desgranamiento" entre les estudiantes de primer año, alargamiento de las carreras y disminución en el egreso. Al respecto del desgranamiento en primer año se propone un Plan de Mejoras centrado en ampliar el sistema de tutorías. Se detalla que se "prevé asistir a los alumnos de primero, segundo y tercer año que tuvieron tres exámenes negativos seguidos en la misma asignatura" (Res. 315/15, p. 13; Res. 316/15, p. 14) y que se realizará una formación de les tutores. Sin embargo, la Comisión de Pares Evaluadores determina que no se especifica el año de inicio del Plan de Mejoras por lo que no puede ser evaluado y se formula un requerimiento en cuanto a "incrementar instancias de apoyo académico para los alumnos que permitan disminuir las tasas de desgranamiento y la duración real de la carrera" (Res. 315/15, p. 16; Res. 316/15, p. 17). Frente a esto, la institución presenta el "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) (Resolución CD N° 1031/14) cuyo objetivo, según consta en la resolución, es favorecer el mejoramiento de las condiciones académicas y abarca cuestiones psicosociales (emocionales, desarraigo, "falta de integración al sistema universitario"). Esto se realizaría con el trabajo de tutores de avance para afrontar dificultades en las asignaturas.

A su vez, se determina que el mismo se implementaría en 2016 para estudiantes de primero y segundo año y en 2017 para estudiantes de tercer año. La evaluación de la Comisión de Pares al respecto de este proyecto es que las instancias de apoyo académico son "adecuadas para disminuir la tasa de desgranamiento y la duración real de la carrera" (Res. 315/15, p. 20; Res. 316/15, p. 22).

Por otro lado, en cuanto al surgimiento del "Servicio Pedagógico Universitario", hallamos que está ligado, según María Alejandra Pardal, quien fuera su Directora por más de 25 años, a la historia misma de la FCByF. Pardal (2014) detalla que en 1958 se fundó el Departamento de Pedagogía Universitaria de la UNL, iniciando así un proceso de creación de departamentos similares en distintas unidades académicas. En 1969, un año después de la creación de la UNR, se creó el Departamento de Pedagogía de la Escuela de Bioquímica, dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas, y en 1970 se creó la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Asimismo, plantea que si bien hacia los años 60-70 varias universidades contaban con Departamentos de Pedagogía Universitaria, con el Golpe de Estado de 1976 se produjo un retroceso en lo pedagógico a una "enseñanza tradicional, menos reflexiva". La reapertura democrática en 1983, con sus fuertes impulsos de restitución política y social, promovió un campo fértil para que la Pedagogía Universitaria fuera "recuperando lentamente la posibilidad de pensar con más claridad a la educación, problematizarse y construir posibles respuestas a preguntas tales como para qué enseñar, para qué es necesario enseñar, quiénes y cómo deciden qué debe enseñarse" (Pardal, 2014, p.21). Para la autora, se llega así en los últimos años, a una etapa en que en Argentina la figura de Asesorías, Servicios o Áreas de Pedagogía parecían estar en proceso de institucionalización (Pardal, 2014).

En la década del 80 se realizó una reestructuración organizativa de la Facultad, reviendo la departamentalización, y el Departamento Pedagógico pasó a llamarse Servicio de Pedagogía, si bien sus funciones continuaron siendo similares, adoptó mayor énfasis la búsqueda insertar lo pedagógico en forma más orgánica en la institución. Pardal (2014) señala que el Servicio fue sufriendo diferentes cambios desde sus inicios y que sus "funciones estaban, casi exclusivamente, vinculadas a la atención y orientación de alumnos y a la formación docente, dando paso a un largo proceso con distintas etapas, pero con presencia sostenida en la institución ininterrumpidamente" (p. 26 - 27).

En síntesis, a partir de este análisis hallamos que en la FCEIA y en la FCByF existen políticas de acompañamiento estudiantil previas al proceso de acreditación de carreras, como los cursillos de ingreso, que tienen una "función remedial" (Pogré et al., 2018) puesto que apunta a que la universidad subsane el déficit de la escuela secundaria y compense su carencia. Luego, hallamos que a partir de las autoevaluaciones realizadas por las instituciones, en el marco de los procesos de acreditación, identifican diversas problemáticas en el ingreso, ante las cuales la CONEAU propone la implementación de tutorías. Si bien en

algunos casos, como el de la FCEIA, aparecen registros de que había intenciones previas de implementarlas, es con el financiamiento que ese organismo destina que hace posible la concreción de las tutorías. Asimismo, en instituciones como la FCByF vemos la multiplicación de dispositivos de acompañamiento estudiantil a partir de los requerimientos de este organismo: las "Tutorías de Pares", que se implementan en 2009 (----, 2019); el "Programa de Políticas Institucionales para el Avance Regular de los Estudiantes" (PPIAR) y los Programas de "Tutorías de Egreso" y de "Tutorías Externas", exclusivos para la carrera de Licenciatura en Biotecnología.

4.3.3. Génesis de los espacios de acompañamiento ligados a los procesos de expansión

Tomando en consideración lo analizado anteriormente respecto del llamado del CIN a la creación de un "Sistema Nacional de Tutorías" en 2011, con la consecuente expansión de las políticas de acompañamiento estudiantil que pudo visualizarse en la UUNN y la Ordenanza del Consejo Superior N° 679 de la UNR, hallamos que en 2012 se creó el Programa "Tutorías Pares" a cargo de Dirección de Orientación Estudiantil (DOE), dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR. A su vez, en otra de las Facultades bajo estudio, la HyA, visualizamos la creación del "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" y, más tarde el "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" (CIVU).

Por un lado, en cuanto al Programa "Tutorías Pares", Nelly Junco y Mariano Uzin (2015), sostienen que la historia del mismo se asocia a los talleres de elección vocacional que realizó durante varios años la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). El Programa se inició a partir de que la DOE acercó la propuesta a las distintas Facultades de la UNR y que las interesadas realizaron convocatorias para que se incorporen estudiantes que deseaban ser tutores pares. En esta primera experiencia se incorporaron 10 tutores pares de la Facultad de Ciencias Agrarias y 9 de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales; les tutores recibieron una formación de 3 meses a cargo de la Coordinación del Programa. Junco y Uzin (2015) afirman que tras esta primera experiencia se evidencia como obstáculo la ausencia de financiamiento, ya que el grupo de tutores de una de las Facultades se desintegra ante la falta de un estipendio. De este modo, fue a partir del Programa de Acciones Complementarias al Programa Nacional de Becas Bicentenario (PAC/PNBB) que lograron un financiamiento que les permitió ingresar en otras unidades académicas con carreras comprendidas por la Beca. Por su parte, una de las coordinadoras del espacio, señala que el

programa comienza a partir de las inquietudes de las Asesoría Pedagógica de las Facultades de Cs. Veterinarias y Cs. Agrarias acerca de problemáticas que visualizan en les estudiantes, por lo que convocan al DOE. También, incide la puesta en marcha del Programa de "Acceso a la Universidad" que se dispone desde el Ministerio de Educación de Nación (----2, 2019).

En 2014 se logró sostener a lo largo del año grupos de tutores pares en tres Facultades y un Instituto Superior: Ciencias Agrarias, Ciencias Veterinarias y Ciencias Económicas y Estadística y en el Instituto Politécnico Superior "General San Martín" (Junco y Uzin, 2015). En 2015 a partir del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) se extiende la influencia del Programa a todas la Facultades y se desempeñan como tutores estudiantes de Arquitectura y Planeamiento, la Humanidades y Artes, Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas, Ciencias Económicas y Ciencias Agrarias (Junco y Uzin, 2015). De este modo, a partir de 2015 el Programa creció y se extendió a todas las unidades académicas realizándose una convocatoria anual organizada por la Dirección de Bienestar Estudiantil, con participación de las Secretarías Estudiantiles de las Facultades, para el ingreso de tutores pares. De las Facultades bajo estudio encontramos que FHyA se incorporó al Programa en 2016, FCByF en 2017, mientras que FCEIA lo hace recién en 2018.

Por otro lado, en cuanto a los espacios de acompañamiento estudiantil de la FHyA, encontramos que el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" surge como iniciativa de docentes de la Escuela de Letras. Es así que el programa se focaliza en la alfabetización académica y surge de un diagnóstico de estxs docentes acerca de los "déficits lingüísticos" en los escritos de les estudiantes ingresantes a la universidad. En el 2012 se implementó el Primer Ciclo, donde se trabaja específicamente la cuestión de la alfabetización académica, y en 2015 el Segundo Ciclo, en donde se abordan cuestiones sobre escritura académica, los paradigmas de la producción científica y sus retóricas (Pérez y Rogieri, 2016). Algunos años después, se implementó un Tercer Ciclo en donde se aborda la cuestión de la oralidad y el discurso académico. Desde su creación hasta el año 2019 el Programa dependió de la Secretaría Académica de la Facultad, en la que se desempeñaba como Secretaria una de las Coordinadoras del programa, pero en 2019 esta Coordinadora asumió como Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Facultad, por lo que el Programa cambió de dependencia.

Por otro lado, en 2016 la Facultad se incorporó al Programa "Tutoría Pares" (DOE-UNR). En ese primer año se incorporaron 14 tutores y tutoras de la Facultad, así una referente comenta: "*como era una prueba piloto habíamos conseguido que cada una de las (...)*

Escuelas (...) tuviera dos tutores para que pudieran trabajar en parejas pedagógicas. Teníamos 14 porque en algunas, creo que Portugués, y no recuerdo cuál fue la otra, no tuvieron tantos postulantes" (----, 2019). Asimismo, comenta que en ese primer momento hubo una estudiante avanzada de la carrera de Ciencias de la Educación que "monitoreaba" los encuentros de les tutores con les estudiantes. Luego, se implementó desde el Programa la figura de Personal de Apoyo, mayormente Psicólogues, para realizar la coordinación y supervisión de su implementación en las Facultades.

Finalmente, en 2019 se aprobó en el Consejo Directivo de esta Facultad el Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria (CIVU), mediante la resolución número 1203/2019. Este ciclo surgió como una iniciativa de la Secretaría Académica de la Facultad en 2019 con la intención de "*sistematizar propuestas muy interesantes, pero que venían desarticuladas, entre las Escuelas*[14] *y la Secretaría Estudiantil*" (----, 2020). Una referente plantea que muchas dependencias de la Facultad, así como las Escuelas, venían desarrollando actividades para introducir a les ingresantes a las carreras, entonces, el CIVU surge con la intención de coordinar, articular y sistematizar esas iniciativas (----, 2020). En su elaboración participaron las distintas Secretarías y las Escuelas, con la intención de acompañar el ingreso. El CIVU comenzó a implementarse en 2020, pero se vio rápidamente interrumpido por la pandemia, y se retomó en el año 2021.

4.4. Síntesis del capítulo

A lo largo de este capítulo profundizamos en las tendencias actuales en pugna que atraviesan a la Educación Superior y que, de modo esquemático, las presentamos como tendencias "mercantilizadoras" o "democratizadoras". Las primeras, decíamos, son más afines a la oleada de políticas neoliberales que, de modo hegemónico, se instalaron en el continente a partir de los años ´90; mientras que las últimas refieren a oleadas que abrieron posibilidades de avances en derechos en el continente a principios del siglo XXI. Es en este sentido que analizamos el modo en que las políticas de acompañamiento estudiantil, particularmente las tutorías, ingresaron a las agendas de la educación superior debido a procesos de convergencia político-económica que se produjeron en Europa a fines del siglo XX en el contexto de hegemonía neoliberal. En Argentina su emergencia se dio a partir de la confluencia de distintos sucesos, siendo los procesos de acreditación de carreras su principal motor, en el

[14] La Facultad tiene una organización en Escuelas, correspondientes a las distintas carreras que se dictan.

contexto de una transformación estructural de la educación superior, a tono con las tendencias internacionales antes mencionadas. Sin embargo, los desafíos que supuso la masificación estudiantil y la apertura democrática, las particulares demandas que se traman en torno a los principios que sustentan la universidad argentina, así como las oleadas democratizadoras que se abrieron en el continente y que permitieron configurar una agenda en torno al derecho a la educación, interpelaron a las políticas de acompañamiento estudiantil y fomentaron su expansión. De este modo, las políticas de acompañamiento estudiantil se fueron instalando en las universidades nacionales como respuestas a problemas que emergen en el ingreso a la universidad.

En cuanto a las problemáticas que emergen en el momento de ingreso a la universidad, y que tienen relación con los procesos de desigualdad universitaria, encontramos que a nivel mundial existen tendencias estructurales hacia la masificación de la educación superior, con crecimiento de las Tasas de Escolarización, pero con altos niveles de abandono, que afectan principalmente a las clases populares. De tal modo, en cuanto al caso argentino, se observa en los últimos años que, si bien las brechas de participación de las distintas clases sociales en la ES menguaron, persisten desigualdades estructurales. Particularmente, respecto de la UNR en los informes de Evaluación de CONEAU ya se identificaba, a principio del siglo XXI, volúmenes elevados de abandono, alargamiento de las carreras y desgranamiento. Finalmente, a partir de los datos recabados podemos afirmar que la UNR participa de la tendencia a nivel mundial en Educación Superior de masificación del nivel incorporando grandes franjas antes excluidas, personas provenientes de posiciones sociales desfavorecidas en el capital cultural, a la vez que participa de la tendencia estructural global denominada por Ezcurra (2013) como “inclusión excluyente”.

Específicamente, en la UNR se observa la misma tendencia respecto de otras UUNN a la creación de espacios como cursos de ingreso o políticas de tutorías, particularmente con posterioridad a la acreditación de las carreras por CONEAU, propendiendo a su multiplicación y expansión a partir del 2012. Es así que nos referimos a dos momentos: un primer momento que se corresponde con las acreditaciones de carreras de CONEAU y donde vimos que surgen los programas de tutorías de la FCEIA y de la FCByF, si bien en ambas Facultades ya existían módulos de ingreso optativos con un fuerte carácter compensatorio y en la FCByF, el Servicio Pedagógico Universitario. A su vez, hallamos en las Resoluciones de acreditaciones de carreras la identificación de problemas relacionados al ingreso: altos

índices de abandono, alargamiento de las carreras y desgranamiento. En las dos Facultades se propone la implementación de políticas de tutorías, las cuales son consideradas como pertinentes por las Comisiones de CONEAU para atender a tales problemas. El segundo momento se corresponde con el proceso de expansión de las políticas de acompañamiento y allí encontramos el Programa de "Tutorías Pares" a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE)-UNR y los espacios surgidos en la FHyA. En los capítulos siguientes ahondaremos en las modalidades de implementación y los efectos que han producido los espacios de acompañamiento señalados y las transformaciones que han surgido a partir de la pandemia y la virtualización forzosa.

Capítulo 5. Objetivos, formas de implementación, logros y limitaciones de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR en la pre-pandemia

"Ese acompañamiento supera el concepto de inclusión en términos de oportunidad para pensarlo como un compromiso pedagógico y político dentro de cada espacio institucional, incluidas las aulas"
Paula Pogré et al., 2018, p. 41.

En el capítulo anterior hicimos alusión a que la UNR continuó con la tendencia evidenciada a nivel internacional y regional a la implementación de espacios destinados al acompañamiento de estudiantes. Mencionamos la aparición de algunas iniciativas tempranas como el caso del "Servicio Pedagógico Universitario" de la FCByF, el "Módulo Integrado Básico Inicial" (MIBI) de la Facultad de Cs. Médicas y los cursillos de ingreso de las Facultades de FCEIA y FCByF. También, hicimos referencia a los espacios de tutorías creados posteriormente a los procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU como son los casos del "Tutorías de Pares" de FCEIA y el Programa de "Tutores Pares" de FCByF. Finalmente, evidenciamos que a partir del 2012 comienzan a multiplicarse los espacios de acompañamiento estudiantil de dicha universidad con iniciativas específicas por unidades académicas y otras centralizadas desde Direcciones de la UNR, pero dirigidas a todas las Facultades, como es el caso del Programa "Tutorías Pares".

En este capítulo describimos y analizamos los espacios de acompañamiento que desarrolló la UNR y las tres Facultades seleccionadas en el período 2018-2020, ahondando en sus objetivos, formas de implementación, logros y limitaciones; a partir del análisis de documentos, entrevistas a referentes de los Programas y tutores y las observaciones realizadas. En aquellas Facultades donde existieron procesos de acreditación de carreras, es decir la FCEIA y la FCByF, se incorporan como documentos fundamentales las Resoluciones de acreditación. Finalmente, realizamos un análisis comparativo de las políticas de acompañamiento implementadas por las Facultades bajo análisis y la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE) de la UNR, en cuanto a sus objetivos, formas de implementación y trabajo, destacando aspectos diferenciales y comunes.

5.1. Experiencias surgidas a partir de las acreditaciones de carreras por CONEAU: los espacios de tutorías de la FCEIA y la FCByF

Tal como analizamos en el capítulo anterior, la FCEIA y la FCByF atravesaron procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU y entre sus recomendaciones para paliar los problemas visualizados en torno al ingreso aparecen las tutorías. Si bien en ambas Facultades hallamos distintos espacios y dispositivos de acompañamiento estudiantil aquí nos centramos en los programas de Tutorías de Pares y en el caso de la FCByF también en "Servicio Pedagógico Universitario"

5.1.1 Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura

5.1.1.a. Objetivos e Implementación

Anteriormente mencionamos que la FCEIA creó un "Área de Tutoría" en 2006, como dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad, con la meta de implementar las "tutorías por pares". En cuanto a los objetivos del espacio, la resolución de creación del "Área Tutoría" (N° 27-1/2006 CD) hace referencia explícita a la búsqueda de reducir la "deserción" y de mejorar el avance regular de les estudiantes. Coincidentemente, Nardoni y Smitt (2014) aseguran que tiene por finalidad favorecer el proceso de inserción de les estudiantes en la vida universitaria y fortalecer las estrategias de contención a partir del reconocimiento de las principales problemáticas estudiantiles. De este modo, se apunta a que les estudiantes conozcan y utilicen los servicios y programas de Bienestar Estudiantil, así como a generar información acerca de los motivos de "deserción" y lentificación en el avance.

Asimismo, en las Resoluciones N° 572/13 y N° 573/13 que autorizan nuevamente la acreditación de las carreras de Ingeniería Mecánica y Civil, respectivamente, se hace referencia a que la tutoría tiene como finalidad "favorecer la inserción" de les estudiantes a la "vida universitaria" y "fortalecer las estrategias de contención a partir del reconocimiento de sus principales problemáticas". En las Resoluciones N° 1094/15 y N° 1095/15, de re-acreditación de las carreras de Agrimensura e Ingeniería Industrial respectivamente, se afirma que estas políticas están direccionadas a "solucionar problemas de nivelación, ingreso, retención y graduación de los alumnos" (Res. N° 1094/15, p.14 y Res. N° 1095/15, p. 15). Por su parte, les tutores aseguran que el objetivo de las tutorías es "acompañar" a les estudiantes y orientarles en la vida universitaria (T1 y T2, 2019). De este modo, podemos ver

que en algunas de las Resoluciones de acreditaciones de carreras, así como en la de creación del "Área de Tutoría", hay un énfasis más marcado en que los espacios de acompañamiento estudiantil deben contribuir a paliar el abandono y favorecer la retención. En las palabras de las referentes y de les tutores, así como en los documentos abordados el énfasis está en favorecer el proceso de inserción de les estudiantes en la vida universitaria.

En relación con la implementación, hallamos que en la FCEIA se establecieron dos tipos de tutorías. Una que trabaja en torno a la etapa del ingreso al nivel universitario y otra que se desarrolla durante el transcurso del primer cuatrimestre de las carreras (Nardoni y Smitt, 2015). El abordaje de la primera etapa se realiza en el marco del "Sistema de Apoyo al Ingreso", coordinado por el "Área de Ingreso" dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad. Este sistema toma la forma de un cursillo no obligatorio, con evaluaciones no excluyentes, que se compone de cursos comunes y otros específicos a los campos disciplinares de las carreras: "Introducción a la Matemática", "Introducción a la Informática", "Introducción a los Sistemas de Representación" e "Introducción a la vida universitaria", éste último a cargo del Área de Tutoría. Dicho módulo tiene una duración de cuatro encuentros presenciales de 2hs semanales a cargo de les tutores pares, con quienes, luego, continuarán trabajando en la segunda etapa. Les estudiantes pueden elegir realizarlo en los meses finales del año, previo al ingreso, o en los primeros meses del año lectivo (Nardoni y Smitt, 2015).

La segunda etapa es abordada por el "Sistema de Tutorías de Pares" que se extiende a lo largo del primer cuatrimestre, con un encuentro fijo semanal donde se abordan cuestiones no ligadas a lo disciplinar" (Nardoni y Smitt, 2015). Nardoni y Smitt (2015) sostienen que estas dos tutorías están destinadas a trabajar con les estudiantes en dos momentos diferentes, que son distinguidos a partir de distintas nominaciones: les "aspirantes" -aquelles que manifiestan interés en ingresar en una institución universitaria- y les "estudiantes ingresantes" -aquelles que cumplen con los requisitos académicos y administrativos exigidos para acceder a la condición de alumne-.

Al respecto, es pertinente señalar que en las Resoluciones de re-acreditación de las carreras, donde el Sistema de Tutorías ya estaba en marcha, aparecen referencias al mismo. En las Resoluciones N° 572/13 y N° 573/13 se mencionan dos subproyectos de tutorías, uno orientado a ingresantes y otro a alumnes del ciclo básico, y se detalla que el primero trabaja aspectos vinculados con la elección profesional de la carrera y el compromiso que implica estudiar en la universidad. También, se menciona que es realizado por estudiantes de años

superiores, que proporcionan apoyo para la inserción del estudiante en la vida universitaria y que estas actividades son coordinadas por un equipo multidisciplinario de "técnicos especializados" (Resol. N° 572/13 y N° 573/13).

Les tutores: funciones, tareas y formación

En la resolución de creación del Área de Tutoría (N° 27-1/2006 CD) se determina que les tutores debían ser estudiantes de la Facultad seleccionades mediante concurso público para desarrollar su tarea durante un cuatrimestre, pudiendo renovar hasta 3 veces, es decir, con un máximo de 2 años en funciones. En cuanto al rol de les tutores se establece que deben ser "consejeros" de les estudiantes, procurando "estimular" el ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria y una actitud "responsable" ante la toma de decisiones y "acompañándolos" en su inserción en la vida académica (Resol. N° 27-1/2006 CD). Entre las actividades a desarrollar se establece: brindar información sobre normativas, servicios de la institución y perfil profesional de las carreras; registrar información que permita el estudio de las causas de la deserción o retraso en el cursado y aconsejar respecto de cuestiones vinculadas al quehacer universitario. Las modalidades de trabajo establecidas por la normativa refieren a un encuentro semanal grupal, con posibilidades de trabajo en grupos más pequeños, entrevistas personales para casos particulares a cargo de les Coordinadores del Área o atención de consultas presenciales o por internet. En cuanto a las responsabilidades de les tutores se establece: asistir a las instancias de capacitación y a las reuniones de trabajo y confeccionar informes a pedido de la Coordinación; con una dedicación semanal de 4 a 6hs. Por último se determina que cobrarán un estipendio en concepto de beca que será estipulado por el Programa-Convenio PROMEI (Resolución Nro 27-1/2006 CD, FCEIA). En 2008 se aprobó la resolución N° 16/2008 la cual estableció el Reglamento interno del "Área Tutoría" para tutores donde se disponen las regulaciones de la tarea de les tutores y los criterios de evaluación de su desempeño.

En cuanto a la formación, es pertinente mencionar que les referentes elaboraron en el año 2016 un Cuadernillo para la capacitación de les tutores pares llamado "Tutorías de Pares. Dinámicas y estrategias para Carreras de Ciencias Exactas e Ingeniería". En la presentación del cuadernillo se establece que la publicación tiene por objeto establecer algunas pautas que orienten el trabajo de les tutores pares de la Facultad y que allí pueden encontrarse la descripción de los lineamientos teóricos y metodológicos del "Sistema de Tutorías de Pares",

así como la planificación de una serie de actividades para el período de ingreso a las carreras, así como para el primer cuatrimestre de cursado. Asimismo, especifica que el material elaborado es producto de los aportes de les integrantes del Equipo de Coordinación del Área de Tutorías, así como de les tutores que participaron del proyecto a lo largo de diez años (2006-2016).

En términos generales, el documento determina que dos de las metodologías privilegiadas para el dispositivo son el Taller y la Entrevista. El abordaje del Taller se realiza en tanto dinámica grupal y su uso como metodología se fundamenta en que contribuye a los propósitos del Proyecto, en tanto aporta a establecer interacciones de tipo democráticas y "a la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes" (2016, p. 12). Asimismo, se especifica que entre las temáticas que aborda el Taller están:

-las características de la carrera elegida, la organización del Plan de Estudios, el Sistema de Correlatividades, las incumbencias del título y el perfil profesional.

-las reglamentaciones de exámenes y de cursado, aspectos de la vida universitaria como la "ciudadanía universitaria", los órganos de gobierno y los diferentes ámbitos de la universidad.

-reflexión acerca de formas de organizar el estudio, la planificación del tiempo y la preparación para los exámenes.

Con relación a la entrevista el cuadernillo detalla que tiene por objeto "generar un clima de mayor confianza en el cual los tutorados puedan explayarse acerca de sus deseos, temores, inquietudes, fantasías, resistencias respecto de la elección de la carrera y otras temáticas" (2016, p. 16). Asimismo, plantea que las entrevistas permiten al tutor/e un seguimiento más profundo de les tutorandes, reconociendo sus principales problemáticas y distinguiendo casos que exigen mayor atención.

En el apartado sobre las actividades de Ingreso se proponen cuatro que abordan:

-la elección de la FCEIA -se trabaja la problemática de la pertenencia institucional y el conocimiento de la formación académica de la institución-;

-las carreras de ingeniería y Cs. Exactas -se promueve el conocimiento acerca del campo profesional de las carreras de Ingeniería y de Cs. Exactas desde la metodología de resolución de problemas-;

-Bienestar Estudiantil y Ciudadanía Universitaria -se busca promover el conocimiento acerca de los servicios de Bienestar Estudiantil, las formas de participación estudiantil en la ciudadanía universitaria, los espacios de la Facultad y la estructura de gobierno de la Facultad y de la Universidad.

A su vez, detalla 12 actividades para el primer cuatrimestre donde se abordan temáticas como: campo profesional y áreas de incumbencias, normativas de la Facultad y orientaciones para el cursado, técnicas de estudio enfocadas en la planificación del tiempo, las formas de concentración para el estudio y el rendimiento académico, la preparación de exámenes, los Planes de Estudios y las correlatividades, trámites y orientaciones, intereses personales de les estudiantes e información acerca de la ciudad y, finalmente, se propone una actividad de evaluación final del espacio de Tutorías.

En síntesis, a partir del análisis del cuadernillo encontramos que por el tipo de temas que se trabaja la tutoría puede ser catalogada como "Tutorías de vida universitaria" (Ordenanza N° 679 C.S, 2012) y que está pensado como un dispositivo grupal que utiliza la metodología de taller como principal estrategia didáctica.

La implementación desde la perspectiva de les actores institucionales

Les referentes del espacio "Tutorías de Pares" aluden a varias cuestiones que son abordadas en los talleres que se pueden agrupar en tres: aspectos administrativos e institucionales, vocacionales y metacognitivos. En cuanto al primero aluden a cuestiones administrativas y normativas -reglamentos de exámenes y cursado, localización de las diferentes dependencias de la Facultad, trámites-, y a servicios que ofrece la Institución -Biblioteca, Programa de Salud, Deportes, Becas-.

En cuanto a los aspectos vocacionales, Nardoni y Smitt (2015) afirman que constituye una problemática nodal en el proyecto y que la perspectiva desde la cual se asientan para tal abordaje es la de pensar "lo vocacional" como un proceso activo que implica una construcción por parte de quien lo está atravesando. De este modo, aseguran que se alejan de las concepciones que entienden a la vocación como algo innato que debe ser descubierto. Así, una de las referentes espacio afirma que se trata de buscar que cada une construya su trayectoria (----[15], 2019). Las modalidades de abordaje de estos aspectos son la entrevista y el taller, donde los aspectos vocacionales son trabajados intensamente (Nardoni y Smitt, 2015).

[15] Se ha reemplazado la referencia a la entrevista por guiones para mantener el anonimato de les entrevistades.

En relación con el abordaje de los aspectos metacognitivos, Nardoni y Smitt (2015) afirman que se apunta a la adquisición de estrategias de aprendizaje focalizando en el manejo de recursos -mejoramiento de las condiciones en las que se producen los procesos de aprendizaje- y metacognitivos -"operaciones cognoscitivas que permiten evaluar y repensar el propio funcionamiento intelectual" (p. 53)-. Para propiciar tal adquisición, en los encuentros se abordan cuestiones como: conocimiento de la estructura del Plan de Estudios, la función curricular de las asignaturas y las correlatividades, la distribución del tiempo, la influencia de la concentración en el rendimiento académico, el grupo de estudio como instancia de aprendizaje, y la preparación de exámenes parciales y finales.

Reiteradamente, aparecen referencias a que las tutorías no deben trabajar temas académicos (---- y ----, 2019), sino otro tipo de temas como los vocacionales o de ambientación académica. Al respecto, una de las referentes plantea:

> *Entonces empezamos a hacer actividades relacionadas con problemas abiertos de Ingeniería, cuestiones a resolver de Ciencias Exactas donde no todos los problemas se podían resolver del mismo modo, ni por el mismo camino, ni por la misma vía. Tenían que resolverlo grupalmente, terminar armando un dispositivo que se les ocurra, donde pudieran poner en juego los saberes de las distintas carreras. Hacían cosas muy creativas y esto de fomentar el trabajo en grupo, que es algo que nosotros perseguimos como meta.* (----, 2019)

En estas palabras se visualiza la perspectiva desde la cual se construye el dispositivo, el uso de la grupalidad para que les estudiantes se relacionen con sus pares y piensen otras formas posibles de resolver problemas propuestos, a la vez que se fomentan actitudes colaborativas. También, se apunta a trabajar los problemas relacionados con el aprendizaje con la apoyatura de herramientas metacognitivas, es decir, que les estudiantes puedan conocer sus propias dificultades y fortalezas en el estudio para organizar sus tiempos e identificar cuando necesitan apoyatura. De este modo, se hace alusión a que en las tutorías buscan generar estrategias de aprendizaje metacognitivas, que aporten a la afiliación cognitiva, es decir, adquirir herramientas exigidas en el campo académico (----, 2019).

Asimismo, otro aspecto que emerge con relación a los temas a trabajar es la dimensión de lo público de la universidad: "*El tema de si hay paros o no hay paros, fundamentar el porqué y los derechos que tienen y que sin movilizaciones no hubiese existido la educación pública"*

(----, 2019). Así, esta referente señala que el momento del "ingreso" no es solo a la educación superior, sino a lo "público" y que, así como se busca generar conciencia sobre qué significa eso, también se trabajan las dimensiones del campo profesional que conciernen a este sector (----, 2019).

En cuanto a la figura de les tutores, Nardoni y Smitt (2015) afirman que allí reside la particularidad del proyecto. Las referentes detallan que les tutores son figuras con características propias que lo diferencian de otros agentes institucionales como docentes o representantes gremiales. Así, sus funciones son "informar, orientar, asesorar y relevar problemáticas de los alumnos" (p. 48). Desde su perspectiva, les tutores deben constituirse en referentes para les estudiantes, generando vínculos más estrechos y favoreciendo así el anclaje institucional. Incluso, una de ellas plantea que la especificidad de su función constituye uno de los ejes problemáticos a tratar en la formación, esto es, la diferencia entre la función tutorial y la docente (----, 2019).

En el Proyecto se desempeñan unxs 25 o 35 tutores y que son seleccionades por medio de una entrevista, de modo similar a les docente en tanto se ponderan antecedentes -participación institucional, experiencia de trabajo en educación en el ámbito formal y no formal, competencias comunicativas- (Nardoni y Smith, 2015). Un elemento interesante que surge es que con el avance del proyecto se comenzó a ponderar en la selección de tutores, no sólo el mérito académico, sino los aportes que pueden realizar aquelles estudiantes cuyas trayectorias no fueron "tan exitosas": "*después empezamos a pensar en la posibilidad de los que no les había ido bien, a los que les había costado un montón*" (----, 2019). Aquí vemos que un elemento que emerge como importante en la función tutorial es la experiencia personal del estudiante como contenido a transmitir o desde dónde construir dicha función.

Respecto de la formación de les tutores, las referentes afirman que se asienta en los fundamentos conceptuales de la problemática que se aborda: el abandono universitario como proceso complejo en el que intervienen factores subjetivos, socio-económico, culturales y académicos, y la perspectiva de la educación superior como derecho humano. Así, la formación se organiza en tres tramos: introductoria, inicial y continua. La primera fase, la introductoria, se realiza previamente a la entrevista del concurso y es donde se explicitan los rasgos generales del proyecto, los propósitos institucionales, los objetivos, la forma de trabajo y los resultados obtenidos hasta el momento. La "capacitación inicial" consiste en la introducción a la perspectiva teórica y metodológica del proyecto, y la "continua", en

reuniones periódicas entre les referentes y les tutores donde se abordan situaciones puntuales, dudas, interrogantes, se elaboran estrategias de solución, se realiza el monitoreo de las actividades, etc. Esta modalidad permite que haya un proceso de reflexión de les tutores sobre su propia actividad enriqueciéndose con los aportes de les referentes y sus compañeres (Nardoni y Smitt, 2015). Aquí vemos que desde la perspectiva sustentada en este proyecto la formación es continua y se apunta a la retroalimentación y al intercambio entre tutores y referentes.

Al respecto del trabajo con les docentes de primer año, fue variando, y se explicita que muchas veces las articulaciones fueron esporádicas o responden a una demanda puntual, si bien se menciona que siempre se busca generar articulaciones (E1, 2019). Así, se detalla que algunes docentes han recurrido a este espacio cuando se encontraban con situaciones de difícil resolución para buscar una articulación con les tutores:

> *Muchas acciones son puntuales en relación a algunas demandas que presentan profesores en relación a situaciones en particular que se salen de la "serie", que ellos piensan que se puede trabajar, entonces, se acercan. Hemos tenido intervenciones puntuales, a veces ha habido adecuación de material en relación a la falta de visión; eso se trabaja mucho en relación con Ingreso.* (----, 2019)

De este modo hallamos que si bien les referentes consideran que el trabajo con les docentes es importante, suele ser "esporádico" y ceñirse a casos puntuales, donde muchas veces queda a criterio del tutor. De este modo, un recurso que crearon para lograr ese contacto de modo más frecuente es ubicar el espacio de tutoría antes o después de alguna materia para que tutores y docentes puedan hablar, transmitir alguna información y analizar la asistencia de les estudiantes (----, 2019).

Finalmente, se detalla que la interdisciplina y el trabajo en equipo han sido los pilares del Equipo de Coordinación del Sistema de Tutorías y que la investigación-acción ha permitido construir nuevas estrategias (Nardoni y Smitt, 2015). Al respecto, una de ellas señala que a partir de estas investigaciones fueron haciendo cambios en el proyecto. En un inicio se pensó un acompañamiento directo de les profesionales del Área a les estudiantes y, luego, el trabajo con tutores. A su vez, destaca el desafío que significó el instalar el dispositivo en la Facultad, ya que implicaba hacer comprender las distintas maneras de apoyar lo académico, es decir, no sólo lo restringido a lo disciplinar sino en cuanto a herramientas metacognitivas, vocaciones y

de ambientación académica (----, 2019). Algunos de los interrogantes que atravesaron los proyectos de investigación realizados por el equipo y que les permitió, desde su parecer, cambiar la mirada sobre las problemáticas trabajadas fue partir de pensar "qué sucede con les estudiantes" a preguntarse "qué sucede con la institución", qué hace la institución frente a estas problemáticas (Nardoni y Smitt, 2015). En este pasaje de interrogantes relatado por les referentes hallamos, de forma análoga, el desplazamiento de explicaciones sobre el fenómeno al que refería Silva Laya (2015), esto es, de las explicaciones sobre el abandono a la retención.

La perspectiva de les tutores

En cuanto a les tutores hallamos que describen su función en términos que pueden conceptualizarse como de "orientación" y "acompañamiento". Así, una tutora plantea que su rol es: "*acompañar a los chicos en este cambio gigante que es de la escuela a la facultad y que no se desesperen en el ingreso, que (...) nos usen de apoyo para ir atravesando esta etapa*" (T1, 2019). Otro tutor sostiene que su tarea es "*orientarlos en lo que nosotros sabemos y que nosotros también pasamos por esta experiencia (...) Entonces, como que no ven (...) un profesor, ven un par"* (T2, 2019). De este modo, puede visualizarse que les tutores perciben su función como de acompañamiento y orientación para el ingreso a la vida universitaria donde ser un "par" habilita a otros intercambios y donde la propia experiencia es el principal conocimiento a transmitir.

En cuanto al trabajo cotidiano les tutores comentan que utilizan el Cuadernillo, pero que van realizando adaptaciones a partir de la propia experiencia. Es decir, cuando ven que una actividad no funciona muy bien, realizan modificaciones o adaptaciones necesarias al grupo. Aquí, podemos hallar esta idea expresada por Nicastro y Greco (2012) del encuadre como habilitador para abrir el juego, es decir, como marco posibilitador, pero no como limitante.
También, vemos en los relatos de tutores la importancia otorgada al intercambio, al uso de la palabra por parte de les estudiantes: *"depende de la respuesta que tengas el grupo, lo vas adaptando, si el grupo se engancha podes hacer mejor las cosas, (...) y si el grupo no se engancha hay que remarla por otro lado"* (T2, 2019).

En cuanto a la formación, une de les tutores plantea que su principal formación fueron los 6 años que pasó en la Facultad. Aquí vemos una similitud con lo expresado por les referentes en cuanto a que la función tutorial se construye desde la propia experiencia como estudiante.

A su vez, remiten a las instancias de formación organizadas por les referentes donde, recuerdan, se trabajan temas como la "Universidad Inclusiva" y el rol del tutor/e y a reuniones de trabajo donde se comparten ideas, se planifica y se hace un examen sobre lo realizado.

En cuanto a los temas que se trabajan en los encuentros de la tutoría mencionan: la Facultad y sus dependencias, las carreras y sus correlatividades, cuestiones administrativas, consejos para la preparación del primer parcial y las diferencias entre la secundaria y la facultad, entre otras. Asimismo, describen la transición y el acompañamiento que se da entre el "Curso de Ingreso" y el primer cuatrimestre: "*En el cursillo les enseñamos el proceso o el cambio, lo que va a venir y ya en el primer año los vamos acompañando y a medida que les van surgiendo esas cosas de primeros parciales, van teniendo dudas porque lo están viviendo de lleno*" (T1, 2019).

Otro tema que mencionan les tutores y que es objeto del trabajo de la tutoría son las representaciones acerca de las carreras, las salidas laborales y los mandatos familiares: *"Los primeros días tratamos de sacar (...) eso de "estudio Ingeniería porque mis papás son ingenieros", "estudio Ingeniería porque me gustan las matemáticas"* (T2, 2019). Una tutora plantea que esas representaciones se deben a la falta de información y que es lo que se busca remediar en el espacio: *"Falta información, eso es lo más fuerte que hacemos en los cursillos, hablamos mucho de las carreras, hablamos de lo que hacen los profesionales"* (T1, 2019). De este modo, en estas palabras encontramos referencias al trabajo que se realiza desde la tutoría al problematizar imaginarios en torno a las carreras que, en algunos casos, no tienen relación con las incumbencias reales de la misma o, en otros, están atravesados por mandatos familiares o sociales. Esto se relaciona con lo planteado por las referentes respecto del importante papel que tienen las tutorías para trabajar la cuestión vocacional y crear un espacio donde eso se pueda poner en tensión, desarmar y volver a armar.

5.1.1.b. Logros y limitaciones

Logros desde la perspectiva de las Resoluciones de acreditación de carrera de CONEAU

Las Resoluciones emitidas a partir de la re-acreditación de las carreras de Ingeniería en Agrimensura (Res. N° 1094/15) e Ingeniería Industrial (Res. N° 1095/15) manifiesta que la institución cuenta con mecanismos de seguimiento de estudiantes y brinda acceso a instancias de apoyo académico que facilitan su formación. Asimismo, afirman que han generado una

disminución de la "deserción" estudiantil y un aumento de la relación egreso-ingreso (Resolución N° 573/13). En esta documentación emitida por CONEAU vemos que aparece una asociación causal entre el dispositivo de tutorías y la resolución de la problemática de abandono, es decir, sustentan la idea de que la mera existencia de estas políticas resuelven el problema. Esta idea, también es avalada, como ya mencionamos anteriormente, por el CIN cuando señala que la tutoría "es una de las formas más exitosas para disminuir la deserción y el desgranamiento, garantizando la permanencia y terminalidad de los estudios" (CIN, 2011, p. 182-183). En síntesis, desde la perspectiva de estos documentos, es un logro de las políticas de acompañamiento la disminución del abandono.

Logros desde las perspectivas de les actores institucionales

Un primer elemento que aparece es la dificultad de utilizar formas de evaluación tradicionales en estos espacios. Al respecto, las referentes refieren a la necesidad de utilizar dispositivos que evalúen desde una perspectiva cualitativa y coinciden al señalar que los resultados obtenidos fueron positivos en cuanto al objetivo de insertar a les estudiantes en la vida universitaria. Estos logros se enlazan a los aportes que realizan los espacios en cuanto a la conformación de grupos y al conocimiento de las dependencias de la Facultad (Nardoni y Smith, 2015). Otro logro ha sido el de instalar institucionalmente la tutoría como dispositivo y que el ingreso sea pensado como una problemática que requiere distintas miradas. Esto es, no pensarlo exclusivamente como una problemática que atañe a lo académico, a la falta de adquisición de ciertos conocimientos, sino que hay otras cuestiones que intervienen en la afiliación institucional y cognitiva (E1, 2019).

Entre los logros que habilita la tutoría, y que beneficia a les estudiantes, una de las coordinadoras refiere a la disponibilidad de referentes cuando se encuentran con situaciones de difícil resolución o para una escucha diferente a la que puede brindar una autoridad institucional o une docente. También resalta la cuestión de la grupalidad como elemento que genera arraigo en la institución, particularmente en el caso de estudiantes de otras ciudades o extranjeres que padecen el "desarraigo" y donde la tutoría permite conocer a otres, armar grupos de estudios y de socialización, organizar actividades que permitan recorrer la ciudad (----, 2019). De este modo, menciona: "*muchos tutores, que fueron tutorados en su momento, dicen que mantuvieron los vínculos que generaron a través de los encuentros de tutorías. Para nosotros esto es un logro*" (----, 2019). En cuanto a la conformación de grupalidades, las

referentes también detallan que habilita el aprender otras formas de estudiar, de resolver problemas, de construir conocimiento con otres.

Otro logro importante, que es mencionado por las referentes, tiene que ver con construir una concepción de lo vocacional donde no se busca que le estudiante se "quede" en la FCEIA, simplemente, sino que pueda construir su propia elección, es decir, que pueda ir a otra institución si es su deseo. En tal sentido, en el espacio se problematizan las elecciones mediadas por mandatos sociales o familiares para intentar construir las propias decisiones de modo más autónomo. Asimismo, aparece como logro la articulación y el intercambio con otros espacios de Tutorías nacionales y de otros países que permitieron aprendizajes y fortalecimiento de los dispositivos (----, 2019).

Finalmente, Nardoni y Smitt (2015) afirman que la interdisciplina y el trabajo en equipo han sido pilares del Equipo de Coordinación del Sistema de Tutorías y que la investigación-acción ha permitido construir nuevas estrategias (----, 2019). En este sentido detallan que, a partir de las investigaciones realizadas por el Equipo, se pudieron repensar las estrategias de intervención en la medida en que los datos estadísticos arrojaban que el principal motivo de abandono tenía que ver con aspectos vocacionales. Esto hizo focalizar el trabajo de tutoría en tales aspectos y, a lo largo de los años, se observaron disminuciones en las tasas de abandono por motivos vocacionales (----, 2019). Por otro lado, las referentes destacan el proceso de transformación que sufrió el proyecto: surgido como una política *remedial* o *compensatoria* destinada a responder a una demanda, se convirtió en un espacio transformador que "habilitó la construcción colectiva y que en su tránsito por la institución fue instalando la *acción tutorial* como *lugar de interrogación*" (Nardoni y Smitt, 2015, p. 69). Lugar de interrogación en tanto habilitó a interpelar las diferentes concepciones y prácticas instaladas en la Facultad. Aquí, hallamos una clara referencia a lo que Pogré et al. (2018) llaman como remedial en alusión a las perspectivas que buscan compensar los déficits de les estudiantes. En contraposición, las referentes buscan construir una perspectiva que interrogue a la institución acerca de las problemáticas asociadas al ingreso, a la vez que habilite a les estudiantes a construir sus trayectorias.

Por su parte, les tutores refieren a cuestiones personales en término de permitirles un acercamiento a la docencia, el adquirir herramientas para mejorar su desenvolvimiento en público, para aprender a explicar un tema, manejar un grupo, pensar cómo captar la atención de les estudiantes y que "ayudar" a otres, serles útiles, que un estudiante haya encontrado esa

confianza para contarles un problema, brindan gratificación. De este modo, vemos que les tutores rescatan los aportes que le realiza la experiencia a su formación personal, en una dimensión que no es la usual en la formación académica, así como en términos de gratificación por lograr ayudar" a otres. En cuanto a su rol como tutores mencionan que les permitió afrontar el miedo a que les estudiantes no les "respeten": "c*omo perder ese miedo de decir "bueno, respétenme porque yo estoy dedicándole mi tiempo (...) a medida que fui haciendo las tutorías, fui ganando confianza"* (T1, 2019).

En cuanto a logros que visualizan en las trayectorias estudiantiles, les tutores refieren a que permite que les estudiantes dejen de lado ese "miedo a la facultad" (T2, 2019) y que les ayuda a que tomen decisiones, por ejemplo, respecto de lo vocacional, es decir, que puedan afirmar o descartar la decisión por estudiar determinada carrera. Aquí vemos que para les tutores, entonces, el dispositivo aporta a fomentar procesos de autonomía y a trabajar algunas problemáticas personales como puede ser el temor.

Limitaciones

Entre las limitaciones que hallan las referentes para el desarrollo del espacio está la cuestión presupuestaria ya que, en gran medida, el proyecto depende de financiamientos nacionales como el PROMEI. Debido a la desactualización presupuestaria, en algunos casos, debieron acortar la cantidad de horas destinadas al proyecto o de tutores por comisión, también, se redujo la cantidad de profesionales destinades. En relación a ese ajuste presupuestario se menciona el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) y los recortes en el presupuesto destinado a la educación. También, se plantea como dificultad la reducción del equipo, ya que algunes profesionales se fueron y no fueron reemplazades. Y en tanto, la interdisciplina era una de las fortalezas de la propuesta resaltada por sus integrantes, este achicamiento tuvo repercusiones negativas en ese sentido también.

Una de las referentes señala que resultó difícil hacer comprender a organismos como la SPU, que demandaban evaluaciones cuantitativas respecto de los impactos de las tutorías, de la complejidad del tema y de la necesidad de pensar otro tipo de evaluaciones. Así, se resalta que las evaluaciones solicitadas estaban en relación a la renovación de las partidas presupuestarias, lo que implicaba una dificultad por esta distancia en la perspectiva de la evaluación de los impactos. La referente manifiesta que luego de varios intercambios en la SPU se terminó comprendiendo esta cuestión y que, además, a diferencia de otros países,

había libertad para pensar el dispositivo: "*lo fuimos construyendo como queríamos, como espacios de escucha, de lo vincular, de la actividad metacognitiva*" (----, 2019).

Por otro lado, también se mencionan resistencias frente a la labor del espacio, así como dificultades para descentrar los problemas del abandono respecto de les estudiantes y sus déficits (----, 2019). También, se menciona que la no obligatoriedad y la falta de evaluación tradicional incide negativamente en el sostenimiento de la participación estudiantil. La coordinadora atribuye esta dificultad a una cultura donde *"se está acostumbrado en el sistema educativo que lo que no se evalúa no vale"* (----, 2019). De este modo, comenta que fueron generando herramientas para apuntalar el sostenimiento de la participación, donde resultó relevante encadenar un encuentro con el otro y anticipar lo que se trabajaría a continuación (----, 2019). Al respecto de las dificultades del sostenimiento del Curso de Ingreso, otra coordinadora señala: *"siempre aparece la pregunta: ¿es obligatorio? A diario, todo el tiempo. Nos gusta plantearles que lo vean en términos de oportunidad y no de obligatoriedad, que sí existe el espacio es porque sabemos que lo necesitan y cada vez más"* (----, 2019). De este modo vemos, que la forma de sortear este obstáculo fue mostrar a les estudiantes la utilidad de lo que se aprende allí, que las herramientas que allí se enseñaban eran valiosas.

Por su parte, les tutores también hacen referencia a la falta de obligatoriedad. Para elles la asistematicidad en la participación se deriva de que son jóvenes y que no desean asumir mayores responsabilidades, recargarse con otro espacio al cual asistir (T1, 2019). Además, les tutores señalan que la falta de participación sostenida repercute en el espacio porque, muchas veces, las actividades planificadas no se puedan realizar porque no asisten. A su vez, mencionan que, a veces, aparecen resistencias estudiantiles a las propuestas planteadas y que eso se contagia (T1, 2019). En estas palabras vemos referencias a dificultades asociadas a las transformaciones juveniles donde, para les tutores, residiría la falta de sostenimiento de la participación y, a veces, de resistencia a las actividades propuestas.

5.1.2. Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas

5.1.2.a. Objetivos e implementación

Anteriormente mencionamos que en esta Facultad dispone de un "Servicio Pedagógico Universitario" (SPU), que remonta sus orígenes a los años ´60, y de un Sistema de Tutorías, creado en 2009. En cuanto a sus objetivos hallamos que, por un lado, el "Servicio Pedagógico

Universitario" tiene la "misión" de "brindar asesoramiento pedagógico a la institución, en los distintos niveles de decisión y promover la formación pedagógica de los docentes de la facultad en un proceso de educación continua" (Pardal, 2014, p. 30). Coincidentemente, una referente del espacio detalla que la meta es acompañar y orientar en cuestiones pedagógicas a docentes y estudiantes, a la vez que dictar cursos de actualización docente (----, 2019). En este acompañamiento, la referente destaca las tareas de cuidado que tal espacio supone en tanto hay que *cuidar* a les estudiantes e incentivarles a que continúen con la carrera que eligieron (----, 2019). También, detalla que muchas veces les estudiantes se enfrentan con trabas que la misma universidad presenta.

Al respecto de las "Tutorías de Pares", un referente detalla que se apunta a la ambientación estudiantil y al acompañamiento afectivo (----, 2019), así como a problematizar las decisiones vocacionales. Entonces, de lo que se trata es de ir acompañando el ingreso ya supone un encuentro con lo nuevo: "*cuando arrancan se encuentran con un mundo que no esperaban*" (----, 2019). Por su parte, les tutores sostienen que las tutorías buscan facilitar información y herramientas a les estudiantes para que puedan desenvolverse en el ámbito universitario (T8, 2020).

Como podemos visualizar en lo analizado, ambos espacios poseen objetivos similares donde se destaca el acompañamiento y la orientación de estudiantes que ingresan a la vida académica. Todes les actores institucionales, de modo coincidente a lo hallado en la FCEIA, señalan que el propósito de estos espacios es "facilitar el ingreso" y contribuir a la permanencia de les estudiantes.

Por otro lado, respecto de la implementación de estas políticas de acompañamiento, como mencionamos en el capítulo 2, nos interesa ahondar en lo que son las actividades del período de ingreso donde intervienen la Comisión de Ingreso, el Área de Tutoría de Ingreso, ambas dependientes de la Secretaría estudiantil, y el Servicio Pedagógico Universitario, focalizando en el espacio de Tutorías.

Entonces, las actividades destinadas a estudiantes ingresantes se organizan en dos momentos, una primera etapa semi-presencial que se desarrolla entre los meses de septiembre y noviembre, y una segunda etapa presencial que se realiza en los meses de febrero y marzo. De este modo, entre los meses de septiembre y noviembre se dictan los llamados "Módulos Educativos", que están compuestos por Biología, Física, Matemática, Química, Alfabetización Académica y espacio de Tutorías. Se realizan algunos encuentros

presenciales los sábados a la mañana y las demás actividades de modo virtual por medio de la página de la Facultad. Las actividades de febrero y marzo son presenciales y se organizan en 10 comisiones, donde también hay un espacio de Tutoría.

Implementación desde la perspectiva de les actores institucionales

Por un lado, en cuanto al "Servicio Pedagógico Universitario" **(**SPU) cabe destacar que allí se desempeñan profesionales de Cs. de la Educación y de Psicología, así como estudiantes avanzades de esta carrera que realizan sus prácticas (----, 2019). Entre las tareas que realizan aparecen: el acompañamiento a estudiantes sobre cuestiones no sólo pedagógicas, sino también emocionales que "*afectan el proceso de estudio*" y "*trabas institucionales*" que la misma universidad presenta (----, 2019), asesoramiento a docentes que lo requieren y cursos de capacitación, proyectos de investigación y de extensión como el "Yo cuido mi cerebro", orientado a concientizar sobre el uso de drogas en adolescentes en escuelas de la ciudad. A su vez, Pardal (2014) señala que los cursos de capacitación abordan temas como: Planeamiento, Metodología y Evaluación, Aprendizaje en el nivel Superior, Conducción del Aprendizaje, Técnicas de Estudios, entre otros.

Respecto del funcionamiento del espacio, si bien ha ido variando, actualmente les estudiantes se acercan voluntariamente o a partir de la recomendación de une docente (----, 2019). Les estudiantes deben comunicarse por mail para solicitar una entrevista, que se concreta según la disponibilidad del misme. El espacio también organiza actividades grupales bajo la modalidad de taller para trabajar diversos temas, principalmente en el módulo del Ingreso (----, 2019). En cuanto a estos talleres, una referente destaca que se busca generar espacios de encuentro e intercambio donde les estudiantes puedan conocer a sus compañeres, armar grupo estudio o tomar mate: "*les hacemos un momento de socialización, charlamos y hacemos una actividad lúdica con los distintos psicólogos y además, para que ellos se junten un poquito y se empiecen a conocer (...). Es importante, por lo menos comenzar con un grupo*" (----, 2019). En estas palabras se evidencia la importancia asignada a la grupalidad y al generar lazos para atravesar el momento del ingreso. Respecto de las entrevistas personales, esta referente destaca que, luego de que rinden los primeros parciales, se acercan cuando evidencian dificultades, pero, también por cuestiones emocionales en las que se mezclan "lo económico", el "desarraigo" y que necesitan un espacio de contención (----, 2019).

Por otro lado, el Área de Tutoría de Ingreso se comenzó a armar en 2008 y al año siguiente se implementó el proyecto de tutorías a instancias del PROFIT I y II. En su comienzo, estuvo dirigido exclusivamente a las carreras de Bioquímica y Farmacia y, luego, se fue ampliando a las demás carreras y complementando con "Tutorías de Avance", como el Proyecto del PPIAR, de "Egreso, Externas e Internacionales", coordinadas por otros espacios institucionales. Al respecto, un referente detalla que en este proceso incidieron las necesidades que se fueron evidenciado a partir del proceso de acreditaciones y reacreditación de las carreras de la Facultad (----, 2019). A su vez, el coordinador plantea que fue la propia institución la que propuso que las tutorías adopten la lógica de tutoría-par (----, 2019).

Respecto de las tareas que desarrolla el espacio pueden mencionarse: la ambientación estudiantil, el acompañamiento afectivo y la orientación vocacional (----, 2019). A su vez, vemos una referencia similar a la hallada en FCEIA respecto de que las tutorías no deben abordar contenidos, en el caso de esta Facultad ese aspecto es abordado por les docentes de los "Módulos Educativos" (----, 2019). En cuanto a la organización de las actividades se pueden distinguir tres momentos. La primera etapa se desarrolla entre los meses de septiembre y noviembre de modo virtual y se organizan algunos encuentros presenciales a cargo del "Servicio Pedagógico Universitario". Respecto de la virtualidad, un referente menciona que permite que estudiantes con problemas económicos o que no viven en Rosario puedan cursar, a la vez que habilita una mejor organización, ya que cursan al mismo momento en que se está finalizando los estudios secundarios (----, 2019).

La segunda etapa se extiende entre los meses de febrero y marzo y consiste en encuentros presenciales de una hora y media de duración donde se realizan recorridos por la Facultad con visita a la Biblioteca y los laboratorios, charlas acerca de los programas de las asignaturas, los Planes de Estudio y sus correlatividades, se muestra cómo se utiliza el Sistema Guaraní y la Bedelía Virtual, etc. Luego, entre los meses de abril y junio se realiza el seguimiento de les estudiantes por medios virtuales como WhatsApp y un formulario de consultas que es respondido por un referente del espacio. Este refiere a que reciben unas 40 consultas por cuatrimestre (----, 2019). Asimismo, detalla que, a medida que les estudiantes cursan el primer año, se va articulando con otras instancias como las Tutorías de Avance o el "Servicio Pedagógico Universitario", ya que aparecen dificultades que tal vez no tienen que ver con cuestiones de ambientación sino académicas (----, 2019). En el mes de septiembre se empieza a trabajar con les ingresantes del año siguiente y se comunican telefónicamente con

estudiantes inscriptes que no comienzan el cursillo, o que presenten dificultades económicas, sin embargo menciona que es difícil lograr ese contacto (R 3, 2019).

En el programa trabajan 10 tutores que son seleccionades a partir de una convocatoria pública, al respecto el referente detalla que se busca diversidad: "*diversidad de pensamiento y política, diversidad de género, es decir, hombres y mujeres por igual, diversidad de carreras"* (----, 2019). Si bien se intenta que haya presencia de tutores de las distintas carreras, el referente detalla que es difícil que les estudiantes de Farmacia se presenten a la convocatoria. En cuanto a los requisitos para ser tutores el referente señala que deben contar con cierta cantidad de materias aprobadas, pero que no se rige estrictamente por el orden de mérito. Al respecto, detalla que en la Facultad la cuestión del mérito es muy fuerte: *"esta facultad tiene una cuestión de mucho peso sobre el mérito académico. Mi posición es diferente en relación a eso, a mí lo que me importa es el recorrido que tenga esa persona y lo que pueda transmitir a los nuevos. Entonces, la convocatoria es abierta"* (----, 2019). Aquí encontramos una referencia similar a la que realiza la coordinadora de FCEIA respecto de una valoración positiva de tutores que hayan atravesado dificultades en su carrera, en tanto hallan que pueden aportarles a les estudiantes herramientas valiosas. También, vemos que subyace a esta valoración la idea de que las propias experiencias estudiantiles contribuyen a la formación de les tutores.

Otro aspecto considerado al momento de la selección de tutores, es el interés por la docencia. El referente señala que la implementación de las tutorías ha permitido que se genere un camino donde muches docentes nóveles atraviesan por la experiencia de las tutorías o los "Módulos Educativos" lo que les da una perspectiva acerca de la "función tutorial" (----, 2019). Les tutores son designades por un año con posibilidad de renovar por un año más. La formación de les tutores se realiza en conjunto con el "Servicio de Pedagogía Universitaria", así se han organizado charlas de capacitaciones con especialistas en las temáticas de tutorías y orientación vocacional, como Mirian Capelari y Sergio Rascovan. También, se ha adquirido bibliografía específica para su consulta, organizado actividades abiertas de formación y realizado evaluaciones internas y externas (----, 2019).

Por otro lado, el trabajo en torno a la conformación de la grupalidad es otro tema que se aborda en las tutorías. Les referentes detallan que en la Facultad se trabaja mucho en grupo y es por ello que en los encuentros de ambos espacios se incentiva que les estudiantes vayan acercándose a otres, formando grupos. Respecto de la articulación con profesores, une de les

referentes menciona que se trabaja con les docentes del primer año aunque es algo dificultosa ya que es difícil que se entienda la perspectiva desde la cual se sustenta el espacio (----, 2019). De este modo, detalla que se ha trabajado con docentes respecto de las representaciones en torno a les ingresantes, buscando generar un acercamiento a los principios políticos-pedagógicos que vertebran el espacio de tutoría, y que esto fue parte de la "instalación" del espacio. En este sentido, describe que hay docentes que se acercan cuando hallan dificultades para trabajar con les estudiantes (----, 2019). Aquí encontramos otra similitud con lo acontecido en la FCEIA donde la articulación con les docentes se da a partir de casos puntuales de difícil abordaje.

Por su parte, les tutores señalan que un primer acercamiento a les ingresantes son las "Expo-carreras" y que en la etapa de fin de año no tienen un contacto muy directo con les ingresantes aunque están presentes. Después, realizan las actividades de tutoría en la segunda etapa y durante el resto del año acompañan a les estudiantes que lo solicitan, con quienes pautan algún encuentro. Describen como "más pasiva" las actividades en ese período ya que solo interaccionan cuando algún estudiante les consulta algo por redes sociales, a su vez, comenta que muchas veces deben derivarla a donde corresponda, como a las "tutorías académicas" si tienen que ver con cuestiones académicas (T8, 2020). Las vías de comunicación con el estudiantado son las redes sociales, también hay disponible en la página de la Facultad un formulario on-line por medio del cual les estudiantes pueden solicitar una entrevista o hacer consultas. Respecto de la formación plantean que tuvieron algunos encuentros específicos y recuerdan al especialista Rascovan. Pero destacan, que de modo similar a lo expresado por les tutores de FCEIA, es la propia experiencia del paso por la universidad la principal fuente de formación, esto es, lo aprendido en el propio paso por la institución. En cuanto a la información que brindan enumeran: la organización de la Facultad, los servicios que brinda la UNR, las formas de regularización y de organización de los exámenes finales, entre otras (T7, 2020). También, mencionan que realizan recorridos por la Facultad para facilitar el conocimiento de los espacios de la misma. Al respecto detallan que constituye una dificultad para les estudiantes que la Facultad esté "*desparramada*" entre dos edificios. Entonces, deben brindar información para que les resulte más sencillo. Finalmente, mencionan que tienen cuidado de no aburrir a les estudiantes, de no atosigarles de información y priorizar la utilidad antes que la cantidad (T7 y T8, 2020).

5.1.2.b. Logros y limitaciones

Por un lado, respecto de los logros, una referente destaca el apoyo institucional y el crecimiento del espacio y del equipo de trabajo: "*estamos más valorizados*" (----, 2019). También, menciona proyectos que han podido concretarse a partir de las tareas del espacio, pero, destaca que lo que más se valora es cuando les estudiantes logran atravesar las dificultades que les hicieron acercarse: "*los logros creo que son el día a día con los estudiantes, porque cuando alguno puede lograr lo que se proponía que era rendir una materia, pasar al otro año, estar más feliz en la facultad*" (----, 2019). Otra cuestión que destaca es la buena dinámica de trabajo del equipo y la predisposición y compromiso que posee.

Otro referente indica que a veces es difícil evaluar cuantitativamente, pero que tienen que ver con los pequeños éxitos al resolver un problema o al responder rápidamente a la demanda. También, destaca que en esos 10 años de trabajo se vieron transformaciones en las representaciones docentes acerca de les estudiantes y que en esto se evidencia el aporte del espacio (----, 2019). Otro logro, tiene que ver con el circuito al que hacíamos alusión anteriormente donde les docentes noveles, a partir de su paso por las tutorías adquieren una visión diferente respecto de les ingresantes y el primer año (----, 2019). También, destaca que se ha mejorado la retención de estudiantes, principalmente en el paso de 1ro a 2do año, si bien plantea una dificultad cuando estos logros se evalúan cuantitativamente (----, 2019). Estas mejoras se registran, a su vez, en lo que hace a la ambientación estudiantil y a la autonomía: cómo manejarse en la institución, inscribirse en la biblioteca, decisiones sobre la futura carrera, etc. (----, 2019). Esto se visualiza, desde su perspectiva, en un crecimiento en las inscripciones a la Biblioteca, en tanto les estudiantes ven su importancia (----, 2019).

Otro aspecto que destaca es el compromiso de les tutores con su tarea y que muches de elles tienen participación política: "*los tutores, en general, están muy identificados con la misión institucional, la mayoría tienen una participación política en alguna de las agrupaciones*" (----, 2019). A la vez que se han registrado avances en la incorporación de cuestiones de género en las charlas de ingreso, lo cual, a su parecer, contribuye a una formación más integral (----, 2019). Por último, el referente señala que se percibe un cambio institucional en cómo se trabajan las actividades hacia el ingreso donde se busca que no haya tanta sobrecarga de información y donde se pondera otra forma de comunicarse con el estudiantado (----, 2019). Desde su perspectiva, en esto influye un recambio en las

direcciones de las carreras dónde hay gente joven o que piensa distinto, "*con otra cabeza*" (----, 2019).

Finalmente, les tutores señalan como un logro es el sostenimiento de la participación durante los encuentros presenciales de la segunda etapa. Desde su perspectiva les estudiantes creen que les aporta, ven su utilidad y que por eso asisten (T8, 2020). También, destacan como un logro una mejor organización interna donde se prioriza la utilidad de la información que se trabaja (T7 y T8, 2020).

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones, une referente señala que si bien la Facultad está predispuesta y apoya las iniciativas de los espacios de acompañamiento, existen resistencias provenientes, mucha veces, de las distancias entre los campos de conocimiento, de formación de les docentes: "*en general, los obstáculos que hemos tenido han sido antes, porque bueno, era como que costaba en una facultad como esta, de ciencias y, demás, decían "oh, ¿qué hacen estos de pedagogías, ¿qué hacen ahí adentro?*" (-----). A esto se suma que existen prejuicios respecto de la búsqueda de apoyatura, por lo que muches estudiantes no quieren ser vistos en estos espacios, y que circula entre docentes desvalorizaciones respecto del del acompañamiento estudiantil, porque se argumenta que no son niñes: "*no son niñitos, no están en el jardín de infantes*". También, aparecen alusiones a las experiencias personales de superación de obstáculos: "*yo me la aguanté*", "*yo rendí cinco veces y no me morí*" (-----). Al respecto, une referente señala que si bien esas mayores resistencias a los espacios de acompañamiento se daban en el pasado, persisten representaciones que desvalorizan las tareas de acompañamiento.

Por su parte, otre referente señala el aspecto presupuestario como una limitante: "*los recursos son escasos, el financiamiento del proyecto es por beca y es muy exiguo, está ajustado a variables del 2008"* (-----). Esta cuestión hace que se reduzcan las posibles exigencias de dedicación horaria a les tutores, lo cual limita muchas veces el trabajo. También destaca que no solo afecta la desactualización en los montos sino las políticas de recortes presupuestarios a la educación efectuadas durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019). Otras dificultades tienen que ver con la falta de un espacio propio, de mayor presupuesto, crecimiento del equipo y visibilidad. Si bien destaca que las gestiones han apoyado las actividades del espacio, a su parecer aún falta un crecimiento en esos aspectos. Finalmente, menciona que no es posible hablar de un éxito total de las tutorías porque "*quienes necesitan verdaderamente tutoría no están*" (-----). De este modo, le

referente refiere a que las tutorías tienen en su "espíritu" una perspectiva de inclusión, que "*sectores sociales postergados ingresen a la Universidad*" y que eso, desde su visión, no está sucediendo, por lo que no se logra esa misión.

Finalmente, les tutores señalan como una limitación el recambio continuo, que hace que muchas veces no cuenten con compañeres más experimentades, es por ello que, desde su perspectiva, es importante generar un recambio más gradual: *"que cuando ingresen podamos reunirnos con ellos y transmitirles un poco lo que hicimos, qué se yo, darles nuestros PowerPoint, cosas así como para que tengan herramientas para arrancar*" (T7, 2020). Sin embargo, también señalan que les faltaban herramientas para el ejercicio del rol: "*yo por ahí no tenía las herramientas (...) necesarias para pararme frente a una clase y no era lindo, a mí no me gustó transmitir esa cierta inseguridad a la hora de dar la clase"* (T7, 2020).

5.2. La expansión de las políticas de acompañamiento: los espacios de acompañamiento de la FHyA y el Programa de Tutorías Pares (DOE-UNR)

Anteriormente detallamos que en la UNR a partir del 2012 se ve una expansión de los espacios de acompañamiento estudiantil, en concordancia con las disposiciones del CIN (Acuerdo Plenario N° 794/2011) y de la mano de una Ordenanza -N° 679 (C.S)- que creó el "Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario", con el propósito de articular los espacios existentes en cada una de las Facultades. Si bien no hallamos registros de la implementación de la Ordenanza es posible establecer el surgimiento de iniciativas de este tipo en varias Facultades, así como de programas creados por espacios de gestión de la Universidad. Así, tenemos el Programa de "Tutorías Pares" a cargo de la Dirección de Orientación Estudiantil, dependiente de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNR. Este Programa se creó de modo independiente a los espacios existentes en las Facultades y fue extendiéndose progresivamente en las distintas unidades académicas; en muchos casos de modo paralelo. Las primeras experiencias se desarrollaron en las Facultades de Ciencias Agrarias y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. De las Facultades bajo estudio, encontramos que la FHyA se incorporó al Programa en 2016, un año después la FCByF (2017) y al año siguiente la FCEIA (2018).

Por su parte, la FHyA implementó en 2012 el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" a instancias de la Secretaría Académica de la Facultad, actualmente dependiente de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad. A su vez, en 2019 la

Facultad creó un "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" (CIVU), destinado a les ingresantes de las carreras, con el objetivo de lograr una aproximación global a cuestiones referidas a conocimientos de la institución.

4.2.1. Facultad de Humanidades y Artes

5.2.1.a. Objetivos e implementación

Respecto del "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica", Pérez y Rogieri (2012), referentes del mismo, afirman que "constituye el dispositivo diseñado por nuestra facultad para disolver el hiato entre la escuela media y la universidad en el campo de la escritura académica y para desarrollar las competencias lingüísticas requeridas por la actividad intelectual que la educación universitaria demanda" (Pérez y Rogieri, 2016, p. 203). Así, el Programa aparece como un "soporte sustancial" para el avance democrático en tanto implica sostener los logros obtenidos e ir por los que aún es necesario obtener, aportando así a la permanencia y al desarrollo de todes les estudiantes (Pérez y Rogieri, 2016). El objetivo del Programa es evitar el desgranamiento producido por la imposibilidad de encontrar el camino de aprendizaje exigido en las carreras y al que muches estudiantes no pueden acceder solxs, sin la intervención docente (Pérez y Rogieri, 2012). Se trata, entonces, de un Programa que busca contrarrestar las causas del abandono o el "fracaso universitario" originadas en las dificultades de comprensión y producción de textos académicos. Así, las coordinadoras comentan que se ha seleccionado el personal docente apropiado y se lo ha capacitado en las problemáticas diagnosticadas y que se han generado materiales bibliográficos específicos (Pérez y Rogieri, 2012)

Como mencionamos anteriormente, el Programa está desarrollado por docentes de la Escuela de Letras y de ahí la perspectiva que adoptan. Respecto de los problemas que se abordan, las referentes sostienen que si bien es cierto que existen déficits en la escuela media, no es posible subestimar la responsabilidad que posee la universidad. También, mencionan que la escasa conciencia del rol institucional que le cabe a las universidades en este problema se evidencia en el hecho de que son escasos y aislados los instrumentos diseñados por las Facultades para instituir un espacio curricular destinado al aprendizaje de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento (Pérez y Rogieri, 2012). A su vez, las referentes sostienen que constituye un supuesto del Programa la existencia de prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito universitario, así como de modos

de leer y de escribir que difieren de acuerdo con la disciplina y cuya apropiación se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional de une sujete. Entonces, el objetivo del Programa es brindar herramientas para que les estudiantes adquieran esas formas de razonamiento y sus convenciones discursivas y que les estudiantes logren autonomía. Como podemos ver, este Programa continúa con la tendencia marcada por Carlino (2013) respecto de la proliferación de espacios para aprender a leer y escribir en la UUNN, lo cual, desde su perspectiva, da cuenta de que se generaron pisos respecto de la responsabilidad institucional en su enseñanza.

Por su parte, el CIVU, como mencionamos anteriormente, busca acompañar el ingreso a la Facultad y registra entre sus objetivos: "facilitar la integración" y "acompañar la transición" de les estudiantes ingresantes al nuevo ámbito universitario, "transmitir saberes básicos que permitan una adecuada orientación, inserción y rendimiento en el primer año de la carrera", "proporcionar herramientas" para el desarrollo de las cuestiones administrativas que involucra la vida universitaria. De este modo se busca "contribuir a la disminución de la deserción estudiantil de los ingresantes", "orientar en la utilización provechosa de los servicios institucionales" y "generar un espacio de intercambio y relación dinámica entre docentes y estudiantes" (Resol. 1203/2019 CD., 2019, p. 2-3).

En el proyecto de creación consta que les destinataries son todes les ingresantes de las carreras de la Facultad y que su propósito es dar respuesta a algunos de los problemas con que se encuentran éstxs, "los cuales conllevan en muchos casos la deserción y/o un bajo rendimiento académico a lo largo del primer cuatrimestre" (Resol. 1203/2019 CD., 2019, p. 2). De este modo, una referente, plantea que el abandono se produce por muchos factores, pero que el CIVU busca disminuir la deserción en primer año por falta de "adaptación a la institución nueva" y que lo que la institución puede hacer al respecto es aportar a la ambientación: "*introducir y acoger de manera amigable al ingresante, en cuanto a darle información sobre a dónde dirigirse, cómo cursar las materias, qué significa que yo tengo que cumplir un Plan de Estudios"* (----, 2020).

En síntesis, como puede verse en ambos programas el objetivo es aportar a evitar el abandono y el "bajo rendimiento académico" y en ambos predomina la idea de que este fenómeno se origina en la falta de conocimientos requeridos por la Universidad y en la distancia que se produce entre la escuela secundaria y la nueva institución. En el caso del Programa de Alfabetización se habla de un "hiato" que podría ser "disuelto" con esta propuesta, y en el CIVU se refiere a "facilitar la integración" y "acompañar la transición".

En cuanto a la implementación hallamos que en el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" se apunta a acompañar a les estudiantes en el proceso de adquisición de las competencias de escritura requeridas en el nivel superior y contribuir a su formación lingüística, indispensable para la comprensión y producción de textos académicos. La participación en el Programa es voluntaria y gratuita y supone la asistencia a cursos específicos por niveles. El Primer Ciclo está dirigido a estudiantes de primer y segundo año de las distintas carreras de la Facultad, mientras que el Segundo Ciclo está destinado a estudiantes de tercero, cuarto y quinto año.

En la Convocatoria de inscripción al Programa consta que las clases tienen una duración de dos horas semanales organizadas en dos momentos: uno de desarrollo temático y otro de producción y monitoreo de la propia escritura. Una herramienta fundamental en tal proceso es la evaluación continua del progreso del estudiante, vinculada a la producción escrita individual de cada clase, en lugar de evaluaciones finales desligadas del proceso (Sitio Web FHyA, 2020). También, en tanto, como mencionamos, es un programa extra curricular, consta que los horarios serán coordinados de modo tal que no interfieran con el cursado de las asignaturas específicas de cada carrera y que los materiales necesarios serán provistos por la Facultad en formato digital (Página FHyA, 2020). Se especifica que el dictado de los cursos del programa estará a cargo de docentes especializados en alfabetización y escritura académica y que se cuenta con un equipo de psicólogues, especializades en intervención lingüística.

En cuanto al desarrollo del Programa, sus referentes (---- y ----, 2019) señalan que las actividades se desarrollan en la clase misma, ya que al ser voluntario y extracurricular, se contempla las actividades propias del cursado de las carreras. También, señalan que el comienzo del cursado se da en mayo, un mes después del comienzo de clases, para que les estudiantes se puedan organizar. Otra cuestión que se tuvo en cuenta es la diversidad de oferta de horarios y días para que no se les superponga con el cursado obligatorio. Las referentes comentan que a partir del desarrollo del Programa decidieron que la acreditación se realice de modo semestral para lograr que les estudiantes completen la asistencia de forma de que si un año no pueden hacer los dos cuatrimestres puedan continuar el siguiente (----, 2019). Asimismo, detallan que el 90% de les estudiantes que realizaron el primero ciclo continúan con el segundo (----, 2019) y que, al momento, han pasado unas 1500 personas, a la vez que unas 200 o 300 personas lo cursan anualmente. A su vez, detallan que muches estudiantes se

van incorporando después del inicio del año por recomendación de les compañeres o de docentes y que muches lo hacen cuando comienzan a encontrar dificultades: "*cuando empiezan a fracasar, (...) en los términos de los estudiantes, no para nosotros (...), en el sentido de que les devuelven los prácticos, les devuelven los parciales, por cuestiones de escritura no por estudios conceptuales, eso pasa en primero*" (----, 2019). En estas palabras puede verse que se asocia la "necesidad" de incorporarse al Programa ante el hallazgo de una dificultad, ya sea por iniciativa propia o recomendación externa, y que, en ese sentido tiene una perspectiva remedial (Pogré et al., 2018). Esto es, en tanto posee un sentido de "compensación"; si bien las coordinadoras identifican la responsabilidad institucional de la Universidad en la enseñanza de esos conocimientos y habilidades que se requieren en el nivel.

Al respecto, las referentes refieren a que estas habilidades pueden ser enseñadas, no se adquieren por ósmosis (----, 2019), de tal forma, habría en el Programa una perspectiva de enseñar aquello que se supone que debe traer le estudiante de la escuela secundaria: "*les mostramos por qué cada cosa (...) que vean la trama, qué es lo que está pasando*" (----, 2019). En estas palabras creemos que subyace esta idea que refieren muches autores de "hacer visible" lo oculto, aquello que la universidad supone sabido pero que no enseña (Ezcurra, 2013). En tal sentido, una de las referentes alude al sentido democratizador que adquiere esa práctica de "mostrar":

> *Horizontaliza mucho más, como mostrás el revés, la idea del que se siente menos, que no entiende el juego, uno también me dijo una vez: "yo me siento un analfabeto" y no lo sos, la idea es dar cuenta de cuáles son las reglas y con qué criterio podés jugar, después vos decidís cómo jugar, nosotros proponemos que sea éticamente.* (----, 2019)

En cuanto a la metodología de trabajo, se utiliza la modalidad de taller y se organizan comisiones de 30 estudiantes, a cargo de une docente del programa formade en la perspectiva de trabajo propia del Programa (----, 2019). El equipo está compuesto por 10 docentes, principalmente jóvenes egresades de la carrera de Letras, de sus distintas orientaciones, y algunes Psicólogues. También se han incorporado estudiantes avanzades próximos a graduarse para comenzar el proceso formativo de modo anticipado. Un elemento que destacan les referentes es el compromiso docente con un "dispositivo de retención" que tiene que apuntalar el ingreso, donde cobra importancia el trabajo conceptual y docente con le otre

(----, 2019). En ese sentido, resaltan que hay personas que han trabajado en el programa de forma ad-honorem o por un pago muy exiguo donde lo que prima es el compromiso con esa política: "*porque están convencidos de que eso mejora la enseñanza y se sienten útiles, no por lo económico*" (----, 2019).

En relación con el dispositivo de trabajo, aparecen dos momentos. Un primer momento más teórico donde se trabajan los lineamientos generales y se realiza una orientación de la escritura y un segundo momento de producción. Este último momento lo describen como "codo a codo", ya que consiste en hallar las dificultades y mostrar otras posibilidades de escritura (----, 2019). La lógica de abordaje de los contenidos se describe como recursiva: "es *progresiva y en espiral ascendente, no son unidades atómicas, por eso no se puede cursar por átomos, ni por unidades, hay una lógica general*" (----, 2019). Finalmente, detallan que si bien se organizan comisiones grupales, el trabajo es individual, porque se busca la autonomía. Así, las referentes lo describen como un trabajo colectivo: "*cooperativo, pero con el ojo individual del profesor con su estudiante"* (----, 2019). Es por ello que destacan que el sostenimiento de la asistencia es fundamental para lograr resultados (----, 2019).

Por otro lado, una de las referentes menciona que hay elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje que si bien se pueden detectar, porque hay profesionales psicólogxs que forman parte del equipo, excede a la labor del Programa: "*Nosotras obviamente podemos llegar hasta los problemas de subjetivación, no podemos atravesar otro dominio porque no es nuestra especialidad"* (----, 2019). Entonces, para la referente el trabajo del programa consiste en brindarles herramientas para que se sientan más segurxs (----, 2019). De este modo vemos que para las referentes la subjetividad es una dimensión importante a trabajar en el proceso educativo, si bien entienden que exceden a su labor.

También, comentan que desde el Programa han trabajado con docentes de la Facultad, así como de otras unidades académicas como Veterinarias, Arquitectura y Psicología. Con elles se han trabajado cuestiones como la escritura académica y profesional para la presentación de artículos. Al respecto, las referentes señalan que para ello fue necesario realizar adaptaciones curriculares porque lo disciplinar es fundamental, no se puede generalizar el dispositivo sin esas adaptaciones: "*en Arquitectura también, cuando nosotras fuimos a dar los cursos los adaptamos a la problemática, trabajamos varias veces con la gente de Arquitectura antes de largar el curso, para entender nosotras cuál era la problemática de Arquitectura*" (----, 2019). Sin embargo, señalan que tampoco se trata de trabajar lo disciplinar, sino lo general,

porque lo fundamental es la formación docente para el trabajo que se realiza, en tanto está ajustado a las necesidades de les estudiantes, pero también, a las necesidades disciplinares.

Por otro lado, respecto del CIVU, en la Resolución de creación (Res. 1203/2019 CD) se establece que la Facultad, en articulación con las distintas Escuelas, busca paliar los problemas con los que se encuentran les estudiantes al ingresar a la universidad y que derivan en el abandono. De este modo, se busca generar una aproximación global a la institución en cuanto a sus características, formas de gobierno y funcionamiento; así como introducir competencias necesarias para la educación superior. En relación con esto último, la resolución plantea que se intentará "construir un espacio donde los ingresantes se vinculen con lecturas y metodologías de trabajo generales y específicas que faciliten adquirir herramientas para acceder y permanecer en la Universidad con éxito" (p. 2). Entre los contenidos a abordar, la normativa establece 5 ejes a ser desarrollados por distintas dependencias y espacios de la Facultad que son responsables por su desarrollo, siendo la Secretaría Académica de la Facultad la coordinadora general del Ciclo:

-"Escritura académica y comprensión de texto": a cargo del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica;

-"Ley Micaela": desarrollado por la Secretaría de Políticas Sexogenéricas de la Facultad y del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre las Mujeres (CEIM);

-"Derechos Humanos e inclusión": se trabajan cuestiones relacionadas a Derechos Humanos, discapacidad y alimentación saludable a ser desarrollado por la Subsecretaría Académica de la Facultad;

-"Vida Universitaria": se apunta a brindar información acerca de las autoridades y órganos de gobierno de la Facultad de Humanidades y Artes y de la UNR, ciudadanía universitaria, servicios institucionales de la Facultad y de la UNR, información acerca de reglamentaciones, el Programa de Tutoría Pares y Voluntariado Universitario y un reconocimiento de las instalaciones. Este eje está coordinado por la Secretaría Estudiantil con apoyo de la Secretaría de Extensión, el Departamento de Idiomas Modernos y la Biblioteca Central de la Facultad.

También, las Escuelas brindan información acerca de las carreras elegidas: Plan de Estudio, asignaturas de primer año, horarios de cursado, correlatividades, incumbencias profesionales y salida laboral. Entre la información que se brinda se mencionan cuestiones administrativas -trámites-, de bienestar estudiantil -becas y servicios que brinda la universidad-, y específicas de las carreras -Planes de Estudios, correlatividades-, así como

cuestiones que apuntan a una formación integral con perspectiva de derechos -género, derechos humanos, etc.-. La particularidad de esta iniciativa es que, a diferencia de las tutorías desarrolladas por otras Facultades, son las propias autoridades quienes realizan el acompañamiento. Así, se busca que les estudiantes ingresantes conozcan a les responsables de las Secretarías y que sean un referencia cuando se las necesite. Otra particularidad es que se destina un espacio específico para la "Alfabetización Académica", a cargo del Programa por lo que se puede generar ya desde el ingreso una vinculación de les ingresantes a ese espacio (----, 2020).

En cuanto a la asistencia en el Proyecto de creación se detalla que es optativa para les ingresantes de la Facultad y que quienes registren un 80% de asistencia obtendrán un certificado de asistencia. Les ingresantes pueden inscribirse de modo virtual, mediante un formulario, y elegir el horario de asistencia. Para los ciclos lectivos 2020, 2021 y 2022 se desarrolló una Propuesta de Implementación en la que se estableció un cursado de dos horas diarias a lo largo de dos semanas, si bien el primer año se vio interrumpido por la pandemia, en el 2021 se realizó de modo virtual y al año siguiente en modalidad híbrida. Las inscripciones se realizaron de modo virtual por medio de la página de la Facultad y en el 2020 se anotaron más de 600 personas.

Finalmente, cabe señalar que desde la perspectiva de la Ord. 679 CS (UNR) el primer programa puede ser catalogado como Tutoría Académica, mientras que el CIVU podría entrar dentro de la categoría de Tutoría de Vida Universitaria, si bien no se trabaja con tutores. Asimismo, el primer programa puede ser catalogado como una "Tutoría Docente", mientras que el CIVU puede ser catalogado como asesoría porque es desarrollado por referentes institucionales de las distintas dependencias de la Facultad.

5.2.1.b. Logros y limitaciones

En relación a los logros y limitaciones nos referiremos exclusivamente al "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" ya que el CIVU, como mencionamos en el capítulo 2, era de reciente implementación al momento de comenzar la pandemia.

Entre los logros, les referentes del Programa mencionan el sostenimiento de la participación estudiantil, lo cual cobra mayor relevancia al ser un espacio extra-curricular, la continuidad de les estudiantes que realizaron el primer módulo en el segundo, lo cual es señal de que el espacio les ha aportado. También, mencionan que se ven los avances en las

trayectorias estudiantiles: "*sirvió para que algunos chicos, que hace tiempo que no podían rendir una materia, pudieran recuperar la posibilidad de rendir*" (----, 2019). Otro elemento que destacan es la expansión de la propuesta a otras unidades académicas como la Facultad de Ciencias Veterinarias, de Psicología y de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, así como la ampliación al trabajo con docentes, no sólo con estudiantes. Asimismo, destacan que constituye un logro el haber obtenido fondos por parte del Ministerio de Educación para continuar con la labor, lo cual implica un reconocimiento a la importancia de la problemática que se aborda. Por último, en cuanto a las limitaciones, las referentes señalan que se encuentran con resistencias al momento de comenzar a realizar trabajos en otras unidades académicas (----, 2019).

5.2.2. Programa "Tutorías Pares" (DOE-UNR)

5.2.2.a. Objetivos e implementación

El Programa surgió con el objetivo de "aportar ideas para atender a la problemática del ingreso y permanencia desde una dimensión socioafectiva" (Junco y Uzin, 2015, p. 4). Así se buscó articular a la DOE con les estudiantes de las distintas carreras de un modo más "directo" y "personal" (Junco y Uzin, 2015). La forma que se halló fue la de trabajar con tutores pares, y se basó en experiencias que se venían realizando en algunas unidades académicas. Para les referentes la tutoría "como estrategia institucional es un punto de acompañamiento a los jóvenes que comienzan a transitar la universidad" (Junco y Uzin, 2015, p. 4). Es acompañar a les estudiantes apuntando a las dificultades en la "adaptación" a la vida universitaria, en el tránsito entre la escuela media y la universidad (----, 2019).

A su vez, para las referentes el trabajo con la modalidad de tutor-par tiene como objetivo que se convierta en un referente para les ingresantes, alguien a quien preguntar sin miedo, ya que su lugar de estudiante habilita una relación más horizontal y dónde la experiencia compartida es un bagaje valorado a ser compartido (----, 2020).

Por su parte, les tutores afirman que el objetivo es "*incluir y que ese estudiante permanezca*" (T5, 2019), que no haya deserción (T6, 2019) y que puedan egresar (T5, 2019). Desde su perspectiva la tutoría busca que cada vez haya "*más ingresantes, que la gente se acerque a la universidad y que permanezcan, que no se tengan que ir porque no encuentran su lugar o por recursos económicos, o porque se traban en una materia*" (T4, 2019). De este modo, vemos que les actores institucionales conciben que el espacio tiene como objetivo

principal acompañar a les estudiantes en el tránsito entre la escuela media y la universidad, aportando a la permanencia para evitar, así, los abandonos que se producen por estas distancias.

En cuanto a la implementación, como mencionamos anteriormente, el Programa comienza en 2012 a partir de que la DOE envía el proyecto a las Secretarías Académicas de las Facultades. En esta primera iniciativa participan las Facultades de Cs. Veterinarias, la cuál luego se retira, Cs. Agrarias y Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Así, se organiza una convocatoria a estudiantes avanzades de las tres Facultades, se realiza una formación para tutores de tres meses y se organizan los grupos de tutores para el comienzo de las actividades.

En 2013 sólo se aplica en la Facultad de Cs. Agrarias, ya que fue la única que logró un estipendio para les tutores, a partir del Programa de Acciones Complementarias al Programa Nacional de Becas Bicentenario (PAC/PNBB) (Junco y Uzin, 2015). Asimismo, se produce un cuadernillo para la formación de les tutores y se realizan nuevas convocatorias para comenzar el trabajo en otras Facultades. En 2014 se realizan actividades en las Facultades de Cs. Agrarias, Cs. Veterinarias y Cs. Económicas y Estadísticas y en el Instituto Politécnico con solo 7 tutores, ya que varies se fueron desvinculando. A partir de 2015 se observa un crecimiento y expansión del Programa a todas las unidades académicas, realizándose una convocatoria anual organizada por la Dirección de Bienestar Estudiantil, con participación de las Secretarías Estudiantiles de las Facultades, para el ingreso de tutores pares.

Asimismo, en 2016 se crea en el ámbito de la DOE un Equipo de Apoyo conformado por Psicólogues referentes en las distintas unidades académicas para acompañar y aportar al trabajo de les tutores. A fines del 2020, este programa fue renombrado Programa “Codo a Codo”, como una acción destinada a acompañar a les ingresantes durante la pandemia y se observó un crecimiento de la cantidad de tutores por unidades académicas. Esto es analizado en profundidad en el capítulo 7.

El programa consiste en un acompañamiento estudiantil realizado por estudiantes avanzades de las distintas Facultades, que se presentan a las convocatorias anuales. La DOE, en conjunto con las Secretarías Estudiantiles de las Facultades, realizan la convocatoria y la selección y confección del orden de mérito. Les tutores reciben un estipendio por la tarea y tienen una carga horaria de 5hs semanales. Si bien en cada unidad académica pueden aparecer variaciones en el modo de funcionamiento, la tarea principal de les tutores es responder a las

consultas que les estudiantes realizan mediante redes, y según el tipo de problemática presentada, se pautan encuentros presenciales en las Facultades en horarios a convenir. En algunas unidades académicas existen horarios de atención fija a los que les estudiantes pueden acudir, tal es el caso de la FHyA y FCByF. De este modo, el acompañamiento no es exclusivo a estudiantes de primer año ya que pueden acercarse de otros años.

Les tutores reciben encuentros de formación y un acompañamiento por parte del Equipo de Apoyo, conformado por Psicólogues, que tienen a su cargo algunas de las unidades académicas. De este modo, se organizan reuniones entre les tutores y le Psicólogue del Equipo de Apoyo de la unidad académica para organizar las actividades y debatir sobre posibles abordajes. El Equipo de Apoyo tiene la función de hacer el nexo entre les tutores y la DOE y en generar las articulaciones institucionales necesarias para el sostenimiento del Programa en la Unidad Académica, así como responder a las problemáticas que acercan les tutores y pensar posibles derivaciones. A su vez, desde la DOE se proponen a les tutores realizar actividades de interés para les estudiantes sobre problemáticas relacionadas a la organización del estudio y la preparación de exámenes. Estas actividades van variando según los años y, muchas veces, se realizan de modo centralizado desde la DOE.

Estas acciones se complementan con las que realiza anualmente la DOE donde constan: Charlas informativas de introducción a la vida universitaria, Talleres de Orientación Vocacional, Entrevistas de Re-orientación Vocacional y Orientación pedagógica. Asimismo, les tutores participan de la Expo Carrera, una actividad anual que organiza la UNR donde se difunden las carreras disponibles. Por último, las acciones que realizan desde el espacio también varían según lo que cada unidad académica habilita o demanda.

Implementación desde las perspectivas de les actores institucionales

Una de las coordinadoras del Programa comenta que a lo largo de estos años este fue creciendo y variando según las demandas de la institución y de les estudiantes (----, 2019). Lo describe como un trabajo "artesanal" que consiste en la "*escucha de la demanda institucional y, también, la demanda de los alumnos"* (----, 2019), a partir de la cual se van armando las intervenciones. La coordinadora considera que en gran medida el crecimiento de la propuesta fue gradual y se fue "*metiendo en la Universidad*" (----, 2019) conforme se iba trabajando con las distintas autoridades de las Facultades y ganando en interés. A partir del contacto con

graduades de la carrera de Psicología, que tenían interés en el tema, se fue armando el Equipo de Apoyo y se fue apuntalando su formación (----, 2019).

Al respecto de los equipos de trabajo y sus tareas, cabe señalar que la coordinación general de DOE tiene a su cargo generar y llevar adelante las articulaciones entre las distintas dependencias de la UNR y las unidades académicas y seleccionar, formar y acompañar a los Equipos de Apoyo en las Facultades (----, 2019). En cuanto a las referentes en las unidades académicas, una de ellas plantea que su rol es ser representantes de la DOE en la Facultad, *"la parte en terreno"* (----, 2019). Entre sus tareas detallan: hacer la supervisión de los casos, aconsejar acerca de las consultas que reciben les tutores e intervenir cuando hay casos de difícil resolución, articular con otras instancias, generar reuniones con otros espacios, entre otras (----, 2019). Una de las referentes plantea que el Equipo de Apoyo habilita a les tutores a repensar las situaciones que aparecen y su rol: *"un espacio no solo de supervisión sino para repensar y construir este lugar del tutor, del lugar del tutor, poder entre todos formando qué se puede hacer, qué se le puede ofrecer a los estudiantes"* (----, 2020). Las referentes de las unidades académicas tienen un día fijo de encuentro semanal con les tutores para realizar la "supervisión" y el "retrabajo", que puede ir variando si hay alguna urgencia.

En cuanto al trabajo con las autoridades de las Facultades se detalla que las Secretarías estudiantiles son "sus referencias" en la unidad académica, si bien se van generando vínculos con otras instancias. Incluso, se detalla que para la selección de les tutores se suele invitar a les Secretaries Estudiantiles. Una referente plantea que elles son quienes les van habilitando lugares en cada Facultad porque en algunas unidades académicas no hay la misma apertura al trabajo con el programa (----, 2019). A su vez, en Facultades que cuentan con otros espacios, como FCEIA y FCByF, buscan articular el trabajo (----, 2019).

Esta suerte de "ayuda" entre espacios institucionales es, para una de las referentes, recíproca ya que muchas veces desde el programa se aporta a trabajar con estudiantes con problemáticas más complejas como la discapacidad (----, 2019). Puntualmente, se menciona el trabajo que se realiza en la FHyA, en una de las carreras, donde la tutora acompaña estudiantes con discapacidades, incluso desde la misma Escuela de la carrera se hacen las "derivaciones". Sin embargo, se menciona que en estos casos se busca articular con dependencias específicas de la Facultad. Respecto del trabajo con docentes de primer año y detalla que varía según las Facultades: "*en muchas unidades académicas vamos despacito. Recién el año pasado comenzamos con algunos profesores, se fueron acercando las tutorías, hemos tenido reuniones, cuando ellos conocen el programa derivan a los alumnos. (...) Tienen muy buena observación los docentes de primer año de sus alumnos".* (----, 2019). De este modo, aparece que el trabajo con docentes de primer año es aún incipiente y se trata, en muchos casos, y como mencionan otres referentes, de derivaciones o recomendaciones de docentes para que se acerquen a los espacios.

Por otro lado, en cuanto a la selección de tutores, como mencionamos anteriormente, se realizan convocatorias abiertas de las cuales participan la DOE y las Secretarías Estudiantiles de las Facultades. Una de las referentes plantea que una de las cuestiones que fueron modificando con los años, es el momento de realización de la convocatoria anual de tutores. En años anteriores se organizaba a comienzos de año, lo que hacía que se demorara el comienzo de las acciones de les tutores y que no se pudiera abordar la etapa de ingreso (----, 2019). A partir de este cambio, comenzó a realizarse la convocatoria a fin de año, les tutores asumen sus funciones en febrero, pudiendo acompañar la etapa de ingreso, y finalizan en julio (----, 2019). En febrero se realizan las capacitaciones temáticas acerca de la construcción del rol tutorial, las problemáticas de cada facultad y los fundamentos del espacio (----, 2019). Entre los requisitos para la selección de tutores, una de las referentes detalla que se busca que tengan una formación amplia: que "*tengan proyecto de extensión, que tengan formación en la temática, que tengan participación en investigación"* (----, 2020). Al respecto de la formación de les tutores mencionan temas como: becas, los Programas que tiene la Universidad para facilitar el acceso y el sostenimiento de la carrera de los estudiantes y todo lo que hace al *"bienestar estudiantil en general, Comedor, Centro de Salud, Gimnasio, todos los beneficios, y se los capacita para que podamos trasladar esa información.* (----, 2019).

Respecto del desarrollo de las actividades, una referente menciona que les tutores están acompañantes por el Equipo de Apoyo: "*salen al terreno supervisados por esos Equipos de Apoyo, donde van acompañando. Van guiando, van escuchando y van supervisando en terreno, se hacen reuniones de trabajo, se planifican actividades*" (----, 2019). Así, determina que hay un "trabajo en terreno" en cada unidad académica, que se articula con la Secretaría Estudiantil, las Escuelas y Departamentos de cada Facultad y las distintas dependencias para abordar las problemáticas que traen les estudiantes. A su vez, describe el trabajo realizado como una red, donde si bien el equipo es uno, cada une tiene su rol y función, a la vez que habilita a que haya una mayor coordinación entre los espacios y dependencias (----, 2019).

Respecto del trabajo de les tutores, una referente señala que les tutores son fundamentales: "*el tutor par tiene cuatro horas semanales que tiene que estar, escuchar las problemáticas, también, tiene que hacer conocer el espacio a través de las redes*" (----, 2019). De modo similar a lo expresado por les referentes de otros espacios, aquí también se plantea que no se trabajan cuestiones conceptuales, ya que no es una "*ayuda académica*" (----, 2019). Las vías de comunicación entre les estudiantes y les tutores son las páginas de Facebook e Instagram y se detalla que se reciben consultas por trámites, por cuestiones vocacionales o pedagógicas: "*se los ayuda a la inscripción de la beca, al seguimiento no sólo a lo pedagógico sino también a lo que es la adaptación a la vida universitaria. Adaptarse a cómo organizar el material de estudio*" (----, 2020).

Por su parte, les tutores de FCEIA comentan que, a diferencia de otros programas, elles trabajan con estudiantes de diferentes años, no sólo ingresantes y que el tipo de apoyo que se brinda se basa en la propia experiencia (T4, 2019). Respecto de la modalidad de atención, mencionan que trabajan unxs 4 tutores y que no tienen un horario fijo de atención, sino que contestan consultas que llegan a través de la referente del Equipo de Apoyo. Las respuestas de las consultas suelen organizarse según la carrera de les estudiantes y son tomadas por le tutor correspondiente o según la disponibilidad horaria. En algunos casos, realizan el acompañamiento en duplas. Algunas veces el acompañamiento se realiza por whatsapp y, en otros, se acuerda una entrevista presencial y mencionan que habrán contestado unas 10 consultas en el año. Al respecto de esta modalidad de trabajo, en contraste con el espacio de "Tutorías por Pares" de la Facultad, un tutor que se desempeña en ambos proyectos señala que la lógica es diferente: "*es más como a demanda que estamos, si alguien lo necesita estamos, se arregla para acercarse. Por ahí es distinto acá en la facultad que ellos sí tienen*

horarios de tutorías" (T4, 2019). También, plantea que otra diferencia es que el espacio de la Facultad, "Tutorías por Pares" es obligatorio, en el sentido de que se encuentra integrado a las actividades del ingreso; en cambio, las "Tutorías Pares" UNR no, les estudiantes deben acercarse.

Otra de las actividades que describen les tutores de la FCEIA es la organización de charlas sobre temas de interés para les estudiantes como las técnicas de estudio. A su vez, les tutores comentan que tienen muy en claro que sí hay cuestiones que no saben resolver lo derivan a sus referentes del Equipo de Apoyo, también, mencionan que ante casos de cambios de carreras a otras Facultades se pusieron en contacto con les tutores de la otra unidad académica para hacer la derivación. Respecto de las reuniones con las referentes del Equipo de Apoyo, aluden a una frecuencia mensual, que se hace más asidua al momento de organizar actividades. Pero señalan que entre elles están en contacto permanente y se organizan bien, aunque hubo un estudiante que dejó el Programa y no había sido reemplazado en el espacio.

Por otro lado, las tutoras de la FHyA son 5, de distintas carreras y poseen horarios de atención fija, si bien cuando hay estudiantes que requieren una entrevista suelen pautar previamente por redes sociales. Para responder a las consultas, se organizan por carreras y comentan que reciben unas 10 o 12 consultas en el año cada una, siendo el comienzo del año el momento de mayor frecuencia de consultas. También, señalan que la frecuencia varía según las carreras, siendo la carrera de Letras de donde más se reciben. El trabajo del programa lo describen como interdisciplinario, en red y horizontal: "*se trabaja de manera horizontal, no se trata como algo jerárquico*" (T6, 2019). Destacan el buen ambiente de trabajo y que año a año se va mejorando, pudiendo ir resolviendo las dificultades que se van presentando.

Las tutoras de la FHyA describen que les estudiantes se acercan por problemas de socialización, para manejar la ansiedad o las inseguridades y para realizar trabajos prácticos o comprender textos. Al respecto de estas dificultades más académicas las tutoras les recomiendan acercarse a los horarios de consulta de les profesores y leer los programas de las asignaturas, a la vez que les brindan consejos sobre cómo organizar mejor los tiempos o confeccionar los trabajos prácticos. Particularmente, en una de las carreras, se realizan acompañamiento a estudiantes con discapacidades y la tutora refiere a que la mayoría de los casos que se acercan son por esas "derivaciones".

En cuanto a la formación, les tutores de las distintas Facultades comentan que se realizaron varios encuentros donde se trabajaron muchos temas como técnicas de estudios, el rol del tutor o cuestiones que hacen al bienestar de la vida estudiantil como la alimentación, el descanso, el deporte, etc. También, comentan que en esos encuentros se simulaban situaciones para pensar abordajes posibles: "*los profesionales, simularon como una situación de una entrevista, cómo tendríamos que abordarla, de que sea un trato más ameno, no atosigándolo a pregunta o cosas así, que se sienta cómo, que se pueda abrir a contar*" (T4, 2019). Coincidentemente, otre tutor comenta que se instaba a crear un clima de acompañamiento: "*recalcaban mucho la importancia de generar un ambiente par a par, de confianza en la entrevista para que salgan todos los problemas a flote, porque más allá de que estemos a solas no deja de ser una persona extraña y puede sentir inhibido*" (T3, 2019).

5.2.2.b. Logros y limitaciones

Respecto de los logros, una de las referentes plantea que se visualiza la efectividad en el abordaje en el tipo de dispositivo que se implementa: el programa "*tiene impacto porque son los resultados palpables, porque el alumno que va a la tutoría, hacemos un seguimiento y el equipo, también, a su vez, supervisa con nosotros tiene tiempo de supervisión*" (----, 2019). En estas palabras vemos que para la referente el logro está en relación a la efectivización del acompañamiento esperado por le estudiante. A su vez, desde su perspectiva es el trabajo "en terreno", en cada unidad académica, y la articulación con diferentes dependencias de las Facultades lo que, a su parecer, hace a lo interesante de la propuesta (----, 2019). Otro logro, para la referente es que les estudiantes tengan espacio de escucha, que esa escucha sea realizada por profesionales y que se pueda articular: "*estos espacios de contención, que aloja al alumno de otra manera, que hay una escucha, al ser todos psicólogos, el equipo de apoyo escucha, van trabajando"* (----, 2019). Entonces, si bien "el desgranamiento persiste" la existencia de espacios que "alojen", donde haya una "escucha", es en sí mismo un logro importante.

Otra de las referentes señala como logro que se ve el incremento en el número de estudiantes que consultan y que el dispositivo se va instalando en las unidades académicas (----, 2019). Desde su perspectiva es un logro en sí mismo que todas las Facultades puedan tener su espacio, contar con tutores y recibir consultas (----, 2019). A su vez, realiza una valoración positiva del dispositivo: "*el Programa está muy bueno y creo que está muy bien*

orientado, el tema es no cansarse porque cuando te relajas un poco…, para tratar de no perder de vista a nadie" (----, 2019). Coincidentemente, otra referente sostiene que los logros se visualizan en casos como los de estudiantes que retoman la carrera y que se ve que el espacio de tutorías les sirve para volver a entablar lazo con la institución (----, 2020). En ese sentido, la referente sostiene que el entablar una relación con le tutor sirve de arraigo a la institución y que el hecho de que le tutor sea une estudiante hace que el vínculo no esté tan mediado por la vergüenza o el miedo (----, 2020). Asimismo, si bien la referente visualiza dificultades para "llegar" a les ingresantes y que conozcan el programa, desde su perspectiva, se están logrando avances, se acercan estudiantes que logran reorganizar su trayectoria académica (----, 2020). También, se destaca que se comenzó a trabajar con una modalidad grupal y una dinámica de taller que tuvo buena repercusión (----, 2020).

Les tutores reconocen como logro el poder resolver los problemas o responder a las consultas por las cuales se acercan les estudiantes (T4, 2019). También, mencionan los logros personales como adquirir mayor predisposición a hablar en público o de contar con mucha más información que en su paso como estudiantes no tenían, incluso de hacer "contactos" que en un futuro puedan potenciar la inserción profesional (T3, 2019). Otra tutora percibe que es un logro el arraigo institucional que se va logrando con el Programa, a medida que pasan los años, donde se va ganando en referencia (T6, 2019).

En cuanto a las limitaciones, las referentes plantean algunas dificultades específicas de algunas Facultades. Una referente de la FHyA refiere que la fuerte fragmentación por carreras dificulta el trabajo y que con más tutores se podría saldar: "*cada carrera tiene esa cuestión de lo singular y es difícil cuando en una actividad falta un tutor (...) Siempre se intenta sortear esos baches, pero si habría más cantidad de tutores se podría"* (----, 2019). Por su parte, une coordinadore de la FCByF plantea que las dificultades edilicias de la Facultad imposibilitan contar con un lugar propio para la tutoría a donde les estudiantes puedan acudir. Asimismo, señala dificultades respecto de que les estudiantes le puedan destinar tiempo a la tutoría, al tener las carreras una carga horaria muy ardua. Al mismo tiempo, plantea que otra dificultad es "llegar" a les ingresantes. En estas palabras encontramos una referencia a la extra-curricularidad como una dificultad para la participación de les estudiantes. Otra limitación radica en la "instalación" del programa, esto es, que les estudiantes conozcan de su existencia y se enteren, por lo que la referente plantea que una de las tareas principales de les tutores es la difusión vía redes sociales.

Otra de las limitaciones que se menciona es que en algunas Facultades no existe la misma predisposición al trabajo del Programa y como son las Secretarías estudiantiles quienes lo "habilitan", hay situaciones donde por cuestiones políticas o burocráticas se dificulta su desarrollo. Sin embargo, señalan que con el paso del tiempo se va logrando ese reconocimiento y las trabas se van superando.

Por otro lado, las tutoras de la FHyA destacan que si bien hay progresos, persisten dificultades en el trabajo conjunto con docentes, ya que muches desconocen la existencia del programa (T5 y T6, 2019). Una de ellas menciona que en muchos casos la tutoría aparece como caja de recepción de problemáticas que atraviesan les estudiantes y que no pueden ser abordadas exclusivamente por les tutores, sino que requieren la articulación con otras instancias o con les docentes (T6, 2019). Tal es el caso de estudiantes con discapacidad en donde en una de las Escuelas se suelen derivar casos exclusivamente con esas características: "*lo toman como un espacio de acompañamiento a la discapacidad y en realidad las tutorías son para todos*". Asimismo, ambas tutoras señalan que una limitación son los problemas de difusión del espacio, que les estudiantes conozcan el programa y se acerquen; si bien insisten en que se trabaja mucho en la convocatoria y que se realizan pasadas por cursos, carteles, y publicaciones en redes sociales del espacio y de la Facultad, hallan que muches estudiantes y docentes no lo conocen (T5 y T6, 2019).

Por su parte, les tutores de FCEIA señalan que la falta de un espacio propio de atención resulta una limitación, así como la falta de difusión para acercar estudiantes, incluso piensan que en la falta de un horario fijo de atención resida el problema del desconocimiento. También, refieren a problemas organizativos internos y de articulación con las coordinadoras al momento de organizar actividades, porque algunas cuestiones como el diseño eran centralizadas y los tiempos no eran los que elles esperaban (T3 y T4, 2019). A pesar de estas dificultades, resaltan la buena predisposición de les integrantes del programa para las iniciativas que elles proponen.. Incluso resaltan que si bien en la FCEIA existe el programa de la Facultad, ambos espacios le brindaron todo el apoyo para la realización de las actividades y su difusión (T3, 2019).

5.3. Análisis comparativo de los espacios de acompañamiento estudiantil en la UNR

Si bien en el capítulo siguiente continuaremos ahondando en el análisis y la comparación de los espacios, aquí planteamos algunas primeras líneas de indagación. Con relación a los objetivos hallamos que se observa una coincidencia, ya que en general refieren a: "asegurar la inclusión", "aumentar la retención", "disminuir el tiempo de duración de las carreras", "facilitar la adaptación a la vida universitaria", "atender a la problemática del ingreso", "evitar el desgranamiento", "contrarrestar las causas del abandono", "acompañar en la transición de la escuela secundaria a la universidad", entre otros. En estos objetivos que se trazan las políticas de acompañamiento estudiantil vemos que subyace un supuesto de que hay una relación directa entre ellas y los procesos de inclusión e igualdad en la Universidad.

Al respecto, y tal como mencionamos en el capítulo 3, Capelari (2017) señala que el supuesto que se identifica en la implementación de los espacios de tutorías y acompañamiento es que "pueden responder a las demandas de inclusión e igualdad que apelan a la función democratizadora de las universidades, y solucionar los problemas de deserción, fracaso educativo y bajas tasas de graduación" (p.19). Esto es, que la relación entre inclusión educativa y los dispositivos de tutoría como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado, es decir, no se lo problematiza (Capelari et al., 2019). A nuestro entender, a esta naturalización han contribuido organismos como la CONEAU y el CIN que con sus recomendaciones han instalado la idea de que, particularmente las tutorías, contribuyen a disminuir el abandono sin estudios o datos construidos que den cuenta de ello.

Por otro lado, en cuanto a la modalidad de implementación de estos espacios en la UNR podemos distinguir 3 tipos de dispositivos, en relación a quienes asumen la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría. En las "tutorías pares" esa función es asumida por un par, generalmente estudiantes de los años superiores, en cambio en las "tutorías docentes" esta función es desempeñada por docentes de las propias unidades académicas, y en las asesorías, el rol de orientación es asumido por profesionales, generalmente de Ciencias de la Educación o Psicología. Tal como puede verse en la Tabla 9, en el primer tipo podemos encuadrar las propuestas de "Tutorías Pares" de la DOE (UNR) y los Programas de "Tutorías de Pares" de la FCByF y de la FCEIA. En el segundo tipo, "tutorías docentes", podemos encuadrar: el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" de la FHyA. En relación al tercer grupo, "asesorías", encontramos el "Servicio Pedagógico Universitario" de la FCByF, en donde se desempeñan Psicólogues y Cientistas de la Educación y el "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" de la FHyA,

que es desarrollado por referentes institucionales de las distintas dependencias de la Facultad. Cabe señalar que este último caso resulta de difícil catalogación debido a su reciente desarrollo, que incluso se vio interrumpido por la suspensión de clases producto de las medidas tomadas frente a la pandemia del COVID-19. Sin embargo, entendemos que en la propuesta está fuertemente presente el rol informativo-profesional (Capelari, 2016), por lo que podría catalogarse como una asesoría, aunque también incorpora aspectos de la Tutoría Docente.

Tabla 11. Modalidades de implementación de las políticas de acompañamiento en la Universidad Nacional de Rosario y momento de surgimiento

Momento de surgimiento	Tutoría Par	Tutoría Docente	Asesoría
años ´60			"Servicio Pedagógico Universitario" (FCByF)
Acreditación de carreras CONEAU	"Tutorías por Pares" (FCEIA)		
	"Tutoría Pares" (FCByF)		
Momento de expansión de las políticas de acompañamiento estudiantil	"Tutorías Pares" - UNR	"Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" (FHyA)	"Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" (FHyA)

Fuente: elaboración propia

Otro elemento de distinción respecto de las modalidades de trabajo implementadas es el anclaje en procesos grupales o individualizados. Así, podemos distinguir espacios que adoptan una modalidad de trabajo en grupos y sostienen una serie de encuentros semanales donde se abordan distintas temáticas planificadas previamente; y aquellos que proponen un enfoque individualizado, a modo de consultoría, donde se abordan temas puntuales sugeridos por quien "demanda" el espacio. En el primer tipo podemos ubicar los espacios de: "Tutorías de Pares" de la FCEIA y de la FCByF y los Programas de la FHyA -"Programa Universitario

de Alfabetización y Escritura Académica" y "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria"-, si bien en este último no hay un trabajo grupal en el sentido de que se prioriza la información. Por su parte, en el segundo tipo se encuentran los espacios de: "Tutorías Pares" de la UNR y el Servicio Pedagógico Universitario de la FCByF.

Por otro lado, un aspecto similar entre todos los espacios analizados es su carácter de complementariedad al cursado. Esto es, aparecen como "extra", optativos para aquelles estudiantes que les interese cursarlos, que encuentren dificultades o sean derivades por sus docentes. En este sentido, cabe destacar que varios de estos espacios han sido, progresivamente, incorporados a los cursillos de ingreso de las unidades académicas y, si bien gran cantidad de estudiantes transitan por ellos, no son obligatorios ni están curricularizados.

De las Facultades bajo estudio, vemos que la FCEIA es donde se ha logrado dotar de mayor visibilidad a estos dispositivos. Las "Tutorías por Pares" están incorporadas al "Curso de Ingreso", algo similar a lo ocurrido en la FCByF y más recientemente en la FHyA con la creación del CIVU, pero también consta con un espacio de encuentros semanales destinado a todes les estudiantes, extendido a lo largo de todo el primer cuatrimestre. Si bien es extracurricular, ya que no forma parte del Plan de Estudios, y les actores institucionales, como mencionamos anteriormente, destacan problemas en el sostenimiento de la participación estudiantil, cada comisión de primer año tiene un espacio de tutoría incorporado a su grilla de horarios y tiene a su cargo dos tutores. Esto hace que sin estar incorporado al Plan de Estudios y ser un espacio que debe ser acreditado para avanzar en la carrera, muches estudiantes transiten por elles y tengan a les tutores como referencia. A su vez, si bien en los capítulos siguientes continuaremos ahondando en el análisis, en esta Facultad hallamos condiciones institucionales que favorecen y fortalecen la labor de este dispositivo.

En relación a los logros y la limitaciones, en términos generales podemos señalar que todes les actores institucionales evalúan de modo positivo el trabajo realizado y destacan que se han visualizado avances en su institucionalización. Entre las limitaciones se señalan resistencias a la labor y representaciones docentes centradas en el déficit estudiantil, falta de presupuesto y de espacios físicos propios, lo cual daría cuenta de una precariedad de los dispositivos, y problemas en el sostenimiento de la participación estudiantil, así como en su difusión. Por último, podemos afirmar que los espacios de acompañamiento estudiantil analizados constituyen lo que Ana María Ezcurra (2013) denomina como "estrategias de primera generación" en tanto se focalizan en les individues y desarrollan acciones fuera del

aula como las tutorías o clases de apoyo. Más allá de las distintas formas de trabajo que implementan poseen un carácter compensatorio en tanto se centran en brindar información y herramientas que les estudiantes no tienen.

5.4. Síntesis del capítulo

En este capítulo analizamos las políticas de acompañamiento estudiantil desarrolladas en las Facultades de HyA, FCEIA y FCByF y por la Dirección de orientación Estudiantil (DOE)-UNR en cuanto a sus objetivos, modalidades de implementación, logros y limitaciones. Organizamos el análisis en dos partes, en relación a los dos momentos de surgimiento de las políticas de acompañamiento estudiantil. El primero se corresponde con las acreditaciones de carreras a cargo de CONEAU donde identificamos el surgimiento de los espacios de tutorías de la FCEIA y la FCByF. En cuanto a las modalidades de implementación vemos que si bien ambos espacios trabajan desde el dispositivo de tutorías pares, que han ido incorporándose a los módulos de ingreso a partir del módulo de "Introducción a la Vida Universitaria", la forma de acompañar el primer año es diferente. En el caso de la FCEIA se continúa el trabajo en un espacio optativo y cuatrimestral de encuentros semanales a cargo de les tutores, en cambio en la FCByF les tutores realizan el acompañamiento de modo virtual y concretan entrevistas cuando les estudiantes lo requieran.

En cuanto a los logros hallamos coincidencias respecto de la progresiva instalación de las tutorías y de una preocupación institucional acerca de problemas asociados al ingreso. También, hallamos consideraciones positivas similares respecto de los aportes que hacen las tutorías a generar procesos de autonomización estudiantil. En la FCEIA se destacan avances respecto de construir un enfoque acerca de lo vocacional en relación con los proyectos personales y propender a generar grupalidad y arraigo institucional. En la FCByF se señala que se pueden ver logros respecto de una mayor retención estudiantil y que los espacios sirven para resolver problemas. En ambos casos se menciona que la tutoría aporta a que les estudiantes que se desempeñan como tutores se vayan formando como docentes, a la vez que incorporen una mirada específica asociada a la función tutorial.

En relación con las limitaciones, en ambas Facultades se señalan restricciones presupuestarias que afectan su funcionamiento y resistencias o prejuicios respecto de la labor de los espacios, si bien se mencionan avances al respecto. Particularmente, en el caso de la FCByF se alude a prejuicios en torno a los espacios pedagógicos y representaciones docentes

que vinculan en "fracaso académico" con los déficits estudiantiles que, si bien estaría cambiando, aparece como limitante. A su vez, se plantea la falta de un espacio edilicio propio como obstáculo y se diagnostica que en la Facultad no se estarían logrando los procesos de inclusión social que se esperaría con la implementación del programa, siendo la cuestión económica uno de los principales factores. Por su parte, les tutores de la FCByF plantean como dificultad la falta de continuidad de tutores más experimentades, así como de herramientas para desempeñar su labor. En la FCEIA se destacan problemas en el sostenimiento de la participación estudiantil, que se asocia a su no obligatoriedad, así como a dificultades de difusión.

El segundo momento, tiene que ver con aquellas experiencias surgidas en la etapa de expansión de las políticas de acompañamiento estudiantil. Así, analizamos las experiencias de la FHyA y la desarrollada por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE)-UNR. En ambos casos vemos objetivos similares para el desarrollo de los espacios, principalmente, de aportar a resolver problemas como el abandono y acompañar el ingreso, sin embargo, vemos distintas modalidades de trabajo. La DOE-(UNR) desarrolla una experiencia de tutorías pares que se despliega en todas las unidades académicas, con independencia de los espacios ya existentes, y con una coordinación centralizada, pero en articulación con las Secretarías Estudiantiles de las Facultades. Por su parte, en la FHyA vemos dos tipos de espacios distintos: el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" y el CIVU, que si bien difieren en sus modalidades de trabajo, generan articulación al ser incorporado el Programa como un módulo dentro del CIVU.

En cuanto a los logros, les actores institucionales refieren a avances en cuanto a la instalación de los programas en la institución y que se puede visualizar que les estudiantes logran resolver los problemas por los cuales consultan. En el caso del "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" se destaca que les estudiantes se anotan para continuar el curso en el segundo nivel, lo cual da cuenta un reconocimiento estudiantil a su utilidad. En cuanto a las "Tutorías Pares" se plantea que la existencia de un espacio de escucha de ese tipo es un logro institucional importante, a la vez que su progresiva expansión en todas las unidades académicas constituye un gran avance. Entre las limitaciones, en la FHyA se plantea que la fuerte fragmentación en carreras dificulta la labor debido a que la cantidad de tutores asignades no permite tener una representación total de las mismas. Una de las referentes de la FCByF alude a problemas de coordinación e instalación

del Programa. Por su parte, algunas tutoras destacan un fuerte desconocimiento en les docentes acerca de la existencia del programa, así como de recepcionar problemas de difícil resolución desde su rol.

Finalmente, ahondamos en algunas líneas de análisis de las políticas de acompañamiento estudiantil en la pre-pandemia, que serán continuadas en el capítulo siguiente. Así, hallamos que los espacios bajo estudio poseen objetivos similares y que se constituyeron sobre un presupuesto común: que aportan a la inclusión educativa. A su vez, identificamos tres tipos de espacios, en relación a quienes asumen la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría. De este modo, identificamos que en el primer tipo podemos encuadrar las propuestas de "Tutorías Pares" de la DOE (UNR) y los Programas de "Tutorías de Pares" de la FCByF y de la FCEIA. En el segundo tipo, "tutorías docentes", podemos encuadrar: el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" de la FHyA y en el tercer grupo, las "asesorías", encontramos el "Servicio Pedagógico Universitario" de la FCByF y el "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" de la FHyA. Entre los logros, hallamos consideraciones similares de les actores institucionales respecto de que aportan a resolver los problemas por los cuales consultan les estudiantes y que se visualizan importantes avances en términos de su institucionalización. Entre las limitaciones, se destacan algunas cuestiones que dan cuenta de una precariedad institucional y obstáculos y prejuicios que ponen en tensión el trabajo de los espacios. Por último, si bien difieren en cuanto a las modalidades de implementación, podemos afirmar que constituyen "estrategias de primera generación" en tanto se focalizan en les individues y desarrollan acciones fuera del aula, si bien encontramos en el caso de la FCEIA que se ha logrado dotar de mayor visibilidad y relevancia en la institución.

Capítulo 6. Acompañar en la pre-pandemia: percepciones, sentidos y *efectos*

"Habrá que reinscribir los déficit en trayectorias,
remitir a dinámicas más amplias,
prestar atención a los puntos de inflexión
generados por los estados límite.
Buscar las relaciones entre la situación en la que se está
y aquella de la que se viene,
no autonomizar las situaciones extremas
sino vincular lo que sucede en las periferias
y lo que llega al centro"
Robert Castel, 1997, p. 16.

En el capítulo anterior describimos y analizamos los aspectos que hacen al dispositivo de trabajo de los distintos espacios de acompañamiento estudiantil bajo estudio, en cuanto a sus objetivos, modos de implementación, logros y limitaciones. En este capítulo ahondamos en los sentidos que construyen les actores institucionales en torno a las mismas y los efectos posibles que irradian. Un eje central que atraviesa el análisis es la problemática de la inclusión y la desigualdad en la Universidad.

De este modo, en este capítulo analizamos los sentidos y percepciones que construyen referentes y tutores en torno a les estudiantes ingresantes y sus dificultades, el momento de ingreso y sus desafíos y acerca de la problemática de la desigualdad y la inclusión. Finalmente, ahondamos en los sentidos que le otorgan les actores institucionales a las acciones de *acompañar* en la universidad y las estrategias que se delinean en los dispositivos de trabajo para analizar posibles *efectos* que construyen estas políticas en sus potencialidades para incluir.

6.1. Sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales

Tal como venimos analizando, los espacios de acompañamiento estudiantil se han construido sobre una serie de supuestos: su eficacia para lograr contrarrestar el abandono y el alargamiento de las carreras; una relación causal entre dispositivos de acompañamiento y la inclusión y la igualdad en la Universidad; una relación asimétrica entre acompañantes y

acompañades, siendo éstxs últimxs caracterizadxs por la carencia, entre otros. A nuestro entender, estos supuestos se construyen en el marco de los procesos que le dan origen a las políticas de acompañamiento estudiantil y en gran medida las permean. En tal sentido, como analizamos en el capítulo 3, Capelari et al. (2019) afirman que las tutorías son reformas educativas que se transfieren entre contextos y en las que el problema y la solución se plantean de modo anticipado. De esta forma, les actores institucionales deben hacer esfuerzos por reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones (Capelari et al., 2019). El particular efecto que ha tenido esto, para las autoras, es que las tutorías habrían buscado responder a problemas académicos situados en les estudiantes, siendo éstos causa y objeto de intervención.

Entonces, teniendo presente estos supuestos, que configuran y tensionan las prácticas y los imaginarios de les sujetes, es que en este apartado ahondaremos en los sentidos que les actores institucionales construyen acerca de los procesos de ingreso y abandono, las dificultades con las cuales se encuentran les ingresantes y sus interpretaciones acerca de la inclusión y las situaciones de desigualdad. Finalmente, ahondamos en los sentidos que les otorgan les actores institucionales a las prácticas de acompañar en la universidad.

6.1.1. Percepciones y sentidos acerca del momento del ingreso a la universidad, el abandono y las dificultades

En cuanto a los sentidos que adopta el ingreso a la universidad, hallamos que para algunes tiene que ver con el acceso a la vida adulta, mientras que para otres se relaciona con el acceso al ámbito de "lo público". También, se hace alusión a algunas transformaciones actuales donde el ingreso se relaciona con el ensayo de las elecciones.

Esta primera idea del ingreso relacionada al acceso al mundo adulto la hallamos en las palabras de una referente de la FHyA y de la FCEIA cuando plantea que les estudiantes deben aprender "*esto del numerito*" (----, 2020). Para ella "ser un numerito" implica adaptarse a que no están más en el secundario y que son elles mismes quienes deben hacerse responsable de anotarse en las materias, inscribirse al año académico, entre otros trámites, ya que nadie lo va a hacer por elles (----, 2020). En un mismo sentido, tutoras de la FCEIA plantean que el estar en la universidad implica hacerse responsable del propio trayecto y que, al ser un nivel no obligatorio, tiene un peso mayor el propio deseo (O1, 2019; T4, 2019). Incluso, plantean que este proceso de independización también puede leerse a partir de una

sensación de “libertad” porque, a diferencia de la escuela secundaria, ya no hay adultes que marquen qué se debe hacer. En cuanto a la idea del ingreso relacionada al acceso a *“lo público”*, una referente de la FCEIA sostiene que se trata, entre otras cuestiones, de explicarle a les estudiantes que los paros docentes y las movilizaciones constituyen el núcleo central de la defensa de la universidad pública (----, 2019). Finalmente, dos referentes de la FCEIA aluden a que se evidencia un cambio en el modo en que les jóvenes transitan el primer año, donde aparece una idea de ensayo para “probar” la carrera. Esto aparece como una ruptura respecto de generaciones anteriores donde se interpretaba el cambio de carrera como una pérdida de tiempo importante, algo a evitar (----, 2019).

Respecto de los sentidos otorgados al abandono y sus causas, les actores institucionales aluden a múltiples obstáculos y dificultades. Así, una de las referente de la FCByF plantea que les ingresantes están “muy vulnerables” porque inciden en sus trayectorias muchas cuestiones: económicas, sociales, políticas, familiares, entre otras, a la vez que hay que tener en cuenta cómo incide la masividad y la diversidad estudiantil (----, 2019). También, se destaca que les ingresantes atraviesan mucha “presión familiar” y “presión social” que repercute en elles (----, 2019), varies de les referentes coinciden en señalar que se encuentran con estudiantes con ataques de pánico o que necesitan asistencia para atravesar situaciones por la gran carga de estrés que les generan. En cuanto a la diversidad estudiantil una tutora, en contraposición a la idea extendida del ingresante recién egresade del secundario, plantea que hay realidades muy distintas, estudiantes que retoman después de varios años, que trabajan y estudian, que provienen de distintas localidades (T4, 2019). De este modo, refiere a la diversidad de situaciones que atraviesan les ingresantes que deben ser contempladas, a pesar de que un rasgo común es la desorientación. También, se señala las diferencias que encuentra entre ingresantes que provienen de escuelas preuniversitarias, como el Instituto Politécnico Superior o la Escuela Superior de Comercio, y las demás, donde para elles la universidad es una continuidad respecto del anterior nivel (T1, 2019).

Entre los obstáculos, una primera cuestión que aparece es la distancia entre la escuela secundaria y la universidad en cuanto a conocimientos requeridos. Al respecto, referente de la FHyA aluden a un hiato entre la escuela secundaria y la universidad en el campo de la escritura académica y de las competencias lingüísticas requeridas, que en muchos casos se convierte en un obstáculo para las trayectorias (Pérez y Rogieri, 2016). Les tutores coinciden en que el mayor problema que enfrentan les ingresantes es la “brecha” que se produce entre la

escuela secundaria y el "nivel de la universidad", las falta de conocimientos requeridos. Les tutores relatan que se encuentran con ingresantes que le manifiestan que los contenidos que se abordan en los cursillos les resultan nuevos y que eso genera temor y, en muchos casos, estrés, lo que desencadena dudas sobre elección de carrera. Así, un tutor de FCEIA plantea que a la Facultad asisten estudiantes que son muy buenxs en Matemáticas y que tienen un perfil de ser aplicadxs, pero que en la universidad se encuentran con un nivel de exigencia que les cuesta sostener y que, en algunos casos lleva al abandono: *"cuando se encuentran con un nivel distinto y empiezan a fallar, también, eso ayuda al estrés, de estar acá, y no saber y hasta te hace preguntarte: "¿estoy seguro que esto es lo mío? ¿seré bueno para esto? Y eso hasta provoca que algunos abandonen o cambien de carrera*" (T3, 2019).

Referentes y tutores de la FCEIA coinciden en identificar el campo de la Matemática como aquel en el que se concentrarían los mayores obstáculos, lo cual constituye un gran problema ya que es una disciplina troncal; pero también se menciona Física como una disciplina compleja (---- y ----, 2019). Una de las referentes alude a que en un primer momento el módulo de contenidos del ingreso fue pensado como repaso de los contenidos trabajados en la escuela, pero que cada vez se trata menos de un repaso y más de un momento de incorporación de nuevos contenidos (----, 2019). En cuanto a las dificultades disciplinares en las humanidades, las tutoras destacan problemas a la hora de organizar y producir trabajos prácticos, la falta de hábitos de lectura y problemas de comprensión y de redacción (T5 y T6, 2019). Por su parte, una tutora que proviene de una carrera artística menciona que les estudiantes exhiben cierto rechazo a la teoría o al "acompañamiento docente" por considerarse ya "artistas", este rechazo a la "teoría" produciría alargamiento de la carrera o abandono (T6, 2019).

En cuanto a las habilidades requeridas por la Universidad, une referente menciona que a algunes estudiantes le falta "lo básico" y explica que si bien les estudiantes pueden tener muchos conocimientos disciplinares, al ingresar a la universidad se encuentran con que deben leer mucho más que antes y que no pueden simplemente memorizar los contenidos, deben tener habilidades de comprensión e interpretación (----, 2019). Coincidentemente, les tutores señalan que algunos hábitos de estudio o de preparación de exámenes aprendidos en la escuela secundaria pueden obstaculizar las trayectorias universitarias al intentar ponerlas en práctica en un contexto nuevo con otro nivel de exigencia. Así refieren a modos propios de aprendizaje en la universidad que se contraponen con los aprendidos en la secundaria: "*que se*

vayan olvidando eso de aprender de memoria, todo mecánico, sino que lo comprendan, que lo reflexionen, que tengan una mirada crítica, que se vayan familiarizando con eso, porque en sí creo que es eso la universidad" (T5, 2019). De este modo, la lectura crítica y reflexiva aparece como modo verdadero de aprendizaje en la universidad, frente a las formas "mecánicas" y "memorísticas" propias de la escuela secundaria. En estas representaciones acerca de lo que constituye la "verdadera universidad", visualizamos que se halla aquello que Bourdieu y Passeron (2014) distinguen como formas autorizadas del ser universitario frente a las "formas escolares" que serían desvalorizadas en este nivel.

Entre las causas de esta distancia de conocimientos, les referentes coinciden en atribuir el origen del fenómeno a lo que algunes autores llaman "fragmentación del sistema educativo" (Tiramonti, 2004). Así, una referente plantea que la diferencia de formación que se recibe en la escuela primaria y secundaria tiene un raíz social donde incide la fragmentación territorial y educativa: *"desgraciadamente, se manifiestan, replican las diferencias geográficas, las diferencias barriales de las escuelas donde residen*" (----, 2019). También, se hace alusión a la "crisis del sistema educativo" (---- y ----, 2019) como causante de las desigualdades. Incluso, un tutor de la FCEIA sostiene que estas dificultades estarían en relación a la brecha entre niveles que se relaciona con las distintas trayectorias escolares previas, donde en algunas escuelas el nivel de conocimientos brindados no sería acorde a lo requerido (T3, 2019).

A esta situación se suma, en algunos casos, la falta de información acerca de la carrera elegida o sobre el Plan de Estudios, lo cual desencadena abandonos por cuestiones "vocacionales". Aquí, les tutores resaltan cómo inciden en las elecciones de carreras las representaciones sociales en torno a las profesiones, cuestión que es problematizada en las tutorías (T1 y T2, 2019). En síntesis, les tutores coinciden en señalar como elemento clave para "adaptarse" a este nuevo nivel el contar con hábitos de estudio, saber organizarse y tener la disponibilidad de destinar varias horas al estudio.

Otra dificultad que aparece son las cuestiones económicas. Un referente de la FCByF menciona que se registra un aumento en las consultas por becas (----, 2019). Sin embargo, otra coordinadora de la misma Facultad plantea que a ella no ingresan muches estudiantes con problemas económicos, ya que por la realidad misma de la organización académica no pueden trabajar (----, 2019). De este modo, aparece otra dificultad en relación a la

organización de los tiempos de cursado y su compatibilidad con los del trabajo y en donde, de no ser posible, aparecen las becas como único sostén económico.

En otro orden de cosas, hallamos que para les referentes muchas de las dificultades con las que se encuentran les estudiantes tienen que ver con que la universidad aparece como un "espacio extranjero". Por un lado, emergen las dificultades con que muches ingresantes se encuentran al producirse el "desarraigo", esto es, de mudarse a una ciudad grande y, en muchos casos desconocida, como Rosario y no contar con el entorno familiar en la cotidianeidad. Así, un tutor de la FCEIA, que proviene de una localidad cercana pero más pequeña, destaca que los tiempos en Rosario son más acelerados y que hubo compañeres suyos que regresaron porque, si bien tenían los recursos para sostenerse en la ciudad, no soportaban el ritmo de vida de Rosario (T3, 2019).

Sin embargo, para una referente de FCEIA este "desarraigo" también se da entre les ingresantes de la misma ciudad que deben habituarse a un nuevo entorno donde se sienten extranjeres: "*pensando el desarraigo desde otro lugar, el desarraigo del sistema educativo y de la enseñanza media y encontrarse con algo absolutamente desconocido; a mí me parece que hacer ese nexo es importante*" (----, 2019). Otra referente de FCEIA asocia esta distancia entre un ambiente familiar como la escuela secundaria a un espacio donde se es anónimx a la idea instalada de que en la universidad "*sos un numerito*". La referente plantea que esta es una fantasía que circula alrededor de la universidad pública, pero que, a su parecer, este anonimato o sensación de estar solx no sucede actualmente en tanto existen políticas de acompañamiento en todas las Facultades de la Universidad que plantean un escenario de mayor cercanía (----, 2019). Sin embargo, les tutores destacan que nadie les explica cómo funciona la universidad, sino que constituye un aprendizaje que deben realizar "a la fuerza": "*el docente no te va a decir el parcial va a ser así, si aprobás quedás regular, son cosas que uno las va aprendiendo a la fuerza sí o sí*" (T7, 2020). Para les tutores éstas constituyen el tipo de cosas que se dan "*por sentada dentro del ámbito universitario*" (T8, 2020) y que la tutoría busca "develar".

Por otro lado, ante estos procesos de "desarraigo" y de circulación en un espacio "extranjero" aparece la necesidad de une "intérprete". Así, les referentes aluden a escenas repetidas donde les ingresantes se encuentra mediados por otres, en su mayoría adultes: "*esto de preguntarle el nombre al estudiante o a la estudiante que se viene a inscribir y que conteste el padre, o en las Jornadas de Difusión de Carreras, muchas preguntas de los*

padres" (----, 2019). Otra de las coordinadoras de FCEIA refiere a la misma escena cuando se encuentra con padres que anuncian "*nos venimos a inscribir*" (----, 2019) y que en ese plural se condensa cierta desimplicación estudiantil: "*un momento importante, trascendental, más con la expectativa que les pueden llegar a poner los padres, que a veces no es la que le ponen los estudiantes*" (----, 2019). En un sentido similar, un referente de la FCByF plantea que hubo casos, aislados, de profesionales que buscaban información de carreras para une estudiante, lo que, a su parecer, es preocupante: *"uno se pregunta qué está pasando que un profesional hace las veces de… con alguien que debería hacerlo autónomamente, o que deberías invitarlo a que lo haga autónomamente*" (----, 2019).

Al respecto, les referentes hacen alusión a ingresantes que están más acompañades y que aparecen como menos independientes, y en donde, frente al momento de desarraigo que supone el tránsito por la universidad, requieren de intérpretes, traductores; lugar que en muchos casos es asumido por adultes de sus familias, lo que dificultaría el proceso de autonomización. Frente a esta necesidad de traductores, de intérpretes que puedan mediar para comprender este nuevo mundo, podríamos pensar que emerge la figura de les tutores pares o de asesores docentes. Sin embargo, cabe la pregunta acerca de qué sucede con los procesos de autonomización y los riesgos latentes de infantilización que subyacen.

Entre las causas de las dificultades que hallan les estudiantes, les referentes aluden a transformaciones juveniles en relación a las formas de aprender y emergen referencias a las nuevas generaciones como "nativos digitales" (Piscitelli, 2009). Así, referentes de la FHyA plantean que las nuevas generaciones son "nativas tecnológicas" y que están más atravesadas por la lectura de la imagen y otras formas de leer (----, 2019). De este modo, las referentes mencionan que en las clases de consulta "*te hacen zapping",* entonces, para ellas el problema es que les estudiantes escriben sin textualidad y son les docentes quienes la deben reponer todo el tiempo (---- y ----, 2019). Sin embargo, algunes referentes cuestionan esta idea de que la mayor familiaridad con la tecnología supondría facilidad en asignaturas afines. Al respecto, una referente de FCEIA plantea que si bien se observa que les jóvenes tienen mucho uso de las nuevas tecnologías para formas recreativas, eso no implica mayor facilidad para asignaturas como informática (----, 2019).

De este modo, frente a estas transformaciones juveniles, algunes referentes refieren a formas *light* de ser estudiante, en cambio para otres implicaría cuestionar las formas de enseñanza vigentes. Entre les primeres, hallamos que algunes referentes hacen alusión a una

forma “light” o más “líquida” de ser estudiante. Así, se detalla que les estudiantes utilizan más las redes sociales, buscan en internet y tienen *“poco acercamiento a la lectura”, “van al facilismo”* (----). De este modo, hallamos referencias a ciertas transformaciones en la cultura juvenil que son descritas como más “líquida” y en donde sus rasgos principales estarían en relación a un mayor uso de las nuevas tecnologías -teléfonos, computadoras, internet, etc.-, en detrimento de tecnologías modernas como el libro; búsqueda de la facilidad, es decir, alejamiento del esfuerzo y ponderación de tiempos propios; frente a las que serían las formas legitimadas de la universidad: esfuerzo, lectura de libro, tiempos pautados institucionalmente, etc. En tal sentido, se contrapone este tipo de estudiante con aquel que estaría en sintonía con las formas legitimadas de institución: “*hay gente que también entra a las unidades académicas con muchas ganas, ávidos de conocimiento, bucean por otros lugares, quiere saber más*” (----). Así, vemos que opera una forma legitimada de ser “estudiante universitario” -ávidx de conocimiento, que lee libros y se esfuerza-, frente a otras formas que entrarían en colisión con las expectativas institucionales y que a grandes rasgos estarían adjetivadxs con formas light o líquida de ser estudiantes. De este modo, vemos como media una distancia entre el estudiante real y el legitimado por la institución.

Por otro lado, hallamos referencias a que estas transformaciones supondrían desafíos para la universidad. Así, algunes referentes plantean que se ha pronunciado el cambio que supone el paso de la escuela secundaria a la universidad y que esta última no ha podido ponerse a tono con las transformaciones: “*la Universidad es un gran elefante que se mueve muy lento y no ha mejorado, si bien hace enormes esfuerzos, no se adapta al modo en que aprende un joven que viene de la escuela secundaria que aprende de otro modo*” (----, 2019). Aquí emerge como problema central que la Universidad no problematiza los modos de enseñanza y sostiene modos tradicionales de evaluación (----, 2019). Incluso, una referente plantea que les estudiantes llegan con muchas herramientas para acceder a la información lo cual no es aprovechado por les docentes (----, 2019). Esa falta de aprovechamiento se debería a que cuesta que les docentes se corran del lugar de “dueños del saber”, si bien visualiza avances lentos en ese sentido (----, 2019). Incluso, señala que los avances en incorporación de tecnología en la experimentación e investigación, no se visualiza en la enseñanza, en “aprovechar” los conocimientos que les estudiantes poseen. En este sentido, algunes coordinadores señalan la falta de formación pedagógica que poseen algunes docentes, a diferencia de la fortaleza en investigación, lo cual incidiría en estas cuestiones.

Al respecto, y de modo relacionado con lo anterior, varies referentes mencionan obstáculos institucionales a los que se enfrentan les estudiantes en cuanto a factores académicos, como las materias filtros; organizativos, la falta de bandas horarias -que permitan a les estudiantes trabajar o afrontar tareas de cuidado-; la sobrecarga de cursado o de exámenes constantes -que van obstaculizando el avance-; representaciones docente en torno al abandono asociado al déficit estudiantil; falta de formación pedagógica en la docencia, entre otros. Asimismo, particularmente en la FCByF se alude a una distancia en la relación docente-estudiantil que dificulta la "afiliación institucional", a pesar de tener una reducida población. Al respecto, une referente plantea que ante estos obstáculos, en otro momento histórico, se veían mayores cuestionamientos estudiantiles: "*antes era más conflictivo*" y que "*ahora los jóvenes están más acostumbrados a aceptar las normas* (risas)" (----). En estos cambios incidirían las transformaciones generacionales. De este modo, podemos ver que les referentes de los espacios de acompañamiento reconocen transformaciones en las formas de conocer de les estudiantes, donde inciden las nuevas tecnologías, otras formas de relacionarse con el saber, de investigar, entre otras. Si bien, algunes ponen el acento en que hay formas de conocer que deben ser enseñadas en este nivel, ya que no se aprendieron en la secundaria, también, aparecen las posturas de quienes estiman que la universidad debe "adecuarse" a estas nuevas formas de aprendizaje y manejar estos nuevos lenguajes.

En síntesis, hallamos que referentes y tutores destacan como obstáculos la distancia entre la escuela secundaria y la universidad -en cuanto a conocimientos y habilidades-; la falta de información y en torno a la elección vocacional; el desarraigo -dificultades para adaptarse a una nueva ciudad con ritmos muy distintos y donde se aceleran los procesos de autonomización respecto de la familia; y la tensión entre las formas de aprender y estudiar de la escuela secundaria y las requeridas en la Universidad. A su vez, les referentes destacan dificultades económicas y en cuanto a las condiciones institucionales, a la vez que analizan los problemas asociados a las transformaciones juveniles en las formas de aprender y de los procesos de autonomización estudiantil.

6.1.2. Los sentidos en torno a la inclusión y las desigualdades educativas

Las significaciones que les actores le atribuyen a la inclusión tienen incidencia en las modalidades de intervención y en las prácticas, en tanto éstas son expresión de principios políticos (Capelari et al., 2019). Es por ello que en nuestro análisis cobra especial relevancia ahondar en los sentidos atribuidos por les actores institucionales a la inclusión educativa, en tanto creemos que estas concepciones poseen efectos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje.

En cuanto a estas significaciones, hallamos, en primer lugar, una referencia a la "inclusión" como una "militancia" relacionada con las políticas educativas inclusivas. De este modo, una referente de la FCEIA se posiciona como *"militante de la inclusión educativa"*, en alusión a un trabajo que viene realizando hace tiempo en su Facultad y que posee un enfoque determinado (----, 2019). El enfoque tiene que ver con un alineamiento respecto de la política educativa nacional, la Ley de Educación Nacional (nº 26.206), que propone a la educación como un derecho para todes, en todos los momentos de la vida. El trabajo está en relación a la diversidad de trayectorias y en donde se busca acompañar a les estudiantes en esa construcción. Desde nuestro punto de vista, el abordaje que propone esta referente da cuenta de cierta idea del paso por la universidad como valioso en sí mismo para las trayectorias educativas, aun cuando no se logre el título.

Otro elemento que aparece son las reiteradas referencias a la desnaturalización de la relación directa entre ingreso e inclusión: "*si vos no acompañas el ingreso irrestricto con dispositivos que no solo le permitan entrar, sino después permanecer, entonces eso termina siendo de alguna manera falaz*" (----, 2019). Del mismo modo, otra referente plantea que el ingreso irrestricto sin políticas que apunten a la retención reproduciría un modelo de universidad darwiniana (----, 2019).

Sin embargo, varies referentes advierten que la institución sola no puede resolver la problemática, ya que la excede, y que lo que le corresponde a ella ya está, esto es, los recursos, y el compromiso docente. Otra referente enuncia que la institución cuenta con suficientes conocimientos acerca de las dificultades con las que se acercan les estudiantes y que, por ello, le parece importante transmitirle a les estudiantes que elles no tienen la culpa de lo que sucede, que tienen que ver con el "sistema" y que "les excede" (----, 2019). De tal modo, vemos en las palabras de la referente una concepción de la desigualdad educativa

vinculada a la desigualdad social, en tanto problemática que “excede” a las culpas individuales y que es un problema “del sistema”, es decir, estructural.

A su vez, varies referentes reconocen el rol de la institución educativa como posibilitador de “torcer destinos" (Kaplan, 2004), al acompañar esas trayectorias y brindar herramientas, si bien se alude a lo profundo y complejo del problema (----, 2019). Así, una referente de la FHyA plantea que si bien el abandono es multicausal y que en él intervienen factores individuales o macro que están fuera del alcance de la institución, hay cuestiones que se pueden trabajar desde ella: *“lo que sí está dentro de nuestro alcance es intentar que disminuya la deserción estudiantil en primer año por falta de adaptación a la institución nueva*” (----, 2020). En tales palabras hallamos un supuesto en torno a que les estudiantes abandonan por “falta de adaptación” a la nueva institución y que esto podría ser revertido por la misma a partir de políticas que trabajen la inclusión desde la perspectiva de la ambientación, es decir, de brindar herramientas para la “adaptación” a la nueva institución. Para la referente estas herramientas tendrían que ver con conocimientos acerca de cómo funciona la universidad (----, 2020).

Al respecto de los desafíos que la inclusión plantea, une referente de la FCByF plantea que muchas veces es necesario problematizar representaciones docentes en torno a qué significa la inclusión y las políticas de tutorías: “*que no era trabajar con la manzana podrida, que no era trabajar con el que no funcionaba, con el que no aprendía, que no eran todos bestias*” (----). También, sostiene que en la Facultad circulan representaciones en torno al éxito y el fracaso asociado a las trayectorias escolares previas y que, si bien en otro momento hubo programas orientados a favorecer el ingreso de estudiantes de clases populares, hoy les estudiantes provienen de escuelas secundarias privadas o públicas con altos niveles de exigencia . De este modo, plantea que las políticas inclusivas tenían el espíritu de promover la incorporación de estudiantes de sectores sociales históricamente postergados de la Universidad, pero que en el contexto del gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019) esta promoción ya no se estaría dando, a diferencia de otros momentos. Es por ello que asegura: “*quienes necesitan verdaderamente tutoría no están*” (----), en alusión a esa ausencia de estudiantes de clases populares que serían les destinataries de esas políticas. Al respecto, otre referente de la misma Facultad plantea que si bien hace varios años atrás no registraba el grado de masividad y diversidad estudiantil actual, a la FCByF no asisten estudiantes con problemáticas económicas, porque la organización misma de los horarios impide trabajar. De

este modo, en estas palabras se visualiza una idea en torno a cierto perfil estudiantil que habita la FCByF, que si bien es más diverso que a principios de siglo, no pertenecería a las clases populares.

A su vez, en torno a lo que implica la inclusión de personas con discapacidad, una referente de la FCEIA sostiene que se viene avanzando en cuestiones como las adecuaciones edilicias y de material didáctico y que son casos que se los puede ir trabajando con profesionales formades. Otro elemento que aparecen son los desafíos que supone la inclusión para lograr efectos "reales" y no "declamativos" (----, 2019). En tal sentido, una referente puntualiza en torno a la cuestión presupuestaria y las posibilidades certeras de sostener tales políticas.

A su vez, como mencionamos anteriormente, en palabras de les referentes se visualizan alusiones a la educación superior como un derecho que le asiste a todes. De este modo, una referente plantea que todes tienen derecho a ingresar a la universidad, ya que todes tienen capacidad (----, 2019). Aquí hallamos que se afirma el principio de educabilidad de todes les estudiantes, sin embargo se plantea que es en la dimensión de las vivencias particulares y las realidades subjetivas donde estaría el factor que genera desigualdad de condiciones de materializar ese derecho. Asimismo, esta referente alude a las adaptaciones curriculares que se realizan en la escuela secundaria y afirma que la inclusión en la universidad no tendría que ver con "bajar el nivel" (----, 2019). Resulta interesante la asociación entre las "adaptaciones curriculares" y el peligro de "bajar el nivel de la universidad". A nuestro entender en estas palabras se expresa el debate en torno a la masificación, la inclusión y la calidad educativa.

En cuanto a los sentidos que les otorgan les tutores a la inclusión hallamos una primera idea asociada a la masificación. Así, una tutora de FCEIA menciona que la inclusión se vincula con "algo" que se les da a todes en general y sin distinciones: "*si una persona que se sentía excluida viene acá y no lo siente más así, o siente que tiene un espacio en el cual es igual al otro, me parece que hace que se sienta un poco mejor*" (T1, 2019). De este modo, hallamos en las palabras de la tutora una idea de la inclusión relacionada con darle "todo a todos" y de construir un espacio donde todes sean iguales, en el sentido de reconocerles individualmente, pero en relación al colectivo. A su vez, relaciona esta idea de inclusión con la posibilidad de incorporarse a un grupo de pares: "*porque es muy difícil cuando vos estás solo y hay un grupo ya formado*" (T1, 2019). En un mismo sentido, en las palabras de les tutores de FCByF hallamos una idea de inclusión en relación a la permanencia, de acompañar

esa decisión que toma le estudiante de estudiar una carrera y de brindarle herramientas para no abandonar por causas "no académicas" (T7 y T8, 2020). En les tutores impera una idea de inclusión como proceso individual de adaptación a la institución donde conocer todas las políticas de bienestar y acompañamiento que ofrece la universidad garantizaría una igualdad de oportunidades: "*es tratar de que se acceda a eso, yo creo que es beneficioso en el sentido de que conociendo lo que tienen, depende de ellos acceder o no*" (T7, 2020).

Por otro lado, hallamos una relación entre la inclusión educativa y la inclusión social. Así, una de las tutoras de la FHyA relaciona la inclusión con la idea de que la universidad pública llegue a todes y que "*el estudiante pueda permanecer, pueda egresar, que sea un profesional que le pueda brindar algo a la sociedad*" (T5, 2019). Sin embargo, plantea que la educación superior es, a veces, excluyente ya que los "*sectores bajos que no acceden a la universidad*" (T5, 2019). Coincidentemente, otra tutora de la misma unidad académica refiere a que no es posible asociar mecánicamente el ingreso irrestricto a la inclusión: "*a veces decir que las puertas están abiertas no significa la inclusión*" (T6, 2019). Aquí vemos que las tutoras de la FHyA plantean que la universidad no estaría llegando a todes, que existen sectores sociales, las clases populares, que no están accediendo a la universidad y aparece con claridad la idea de que el ingreso irrestricto no garantiza la inclusión. Al respecto, una de las tutoras señala que las políticas de acompañamiento pueden aportar a la inclusión en la medida en que posibiliten el encuentro con personas que contribuyan a la incorporación del capital cultural que no se transmite en la familia o en la escuela secundaria: "*yo creo que a los chicos que vienen de situaciones vulnerables, por ahí lo que no les da la familia o la escuela, que pueda encontrar personas que se los den en la facultad*" (T6, 2019). Finalmente, una de las tutoras alude a que estamos transitando un proceso democratizador y que una de las políticas que está haciendo eso posible, a su parecer, son las "Becas de Acceso a la Universidad" que están posibilitando que ingresen estudiantes de clases populares.

En síntesis, hallamos en les actores institucionales reiteradas referencias a la desnaturalización de la relación directa entre ingreso e inclusión. Es decir, se alude a que ingresar a la universidad no garantiza el egreso, sino que es necesario que se promuevan acciones desde la institución para lograrlo. En gran medida, también, aparece la idea de la educación superior como un derecho: todes tienen derecho a ingresar, permanecer y egresar de la institución. En les coordinadores de las políticas de acompañamiento se ve particularmente coincidencias en este enfoque general, sin embargo, en les tutores aparecen

distintas consideraciones acerca de quienes conforman este "todes". En los casos de les tutores de la FCEIA y de la FCByF se alude a un proceso de democratización (Chiroleu, 2019) donde pareciera que se equipara la inclusión a la masificación; mientras que en el caso de las tutoras de la FHyA aparece una reflexión acerca de la cuestión de la inclusión de las clases populares y las personas con discapacidad. Asimismo, particularmente les coordinadores de la FCByF y las tutoras de la FHyA coinciden en señalar que no se visualiza que este proceso de democratización incluya a las clases populares.

De este modo, vemos que conviven distintas concepciones acerca de la desigualdad; en algunos casos aparecen referencias a diferencias en relación con cuestiones individuales y personales, que la institución debe paliar para que no se conviertan en desigualdades educativas; en cambio, en otros casos, aparecen alusiones a la desigualdad educativa como estrechamente relacionada con la desigualdad económica y donde se reconoce el rol de la institución para paliarlas. A su vez, creemos que estas distintas formas de concebir la desigualdad inciden en los diferentes modos de entender quien conforma este "todes" a incluir, es decir, si se puede visualizar cómo operan particularmente los procesos de desigualdad en la educación superior. Finalmente, pareciera que, en general, más allá de estas diferentes concepciones de la desigualdad educativa, existen coincidencias respecto del principio de igualdad de oportunidades como organizador de las relaciones sociales en la Universidad.

6.1.3. Los sentidos que habitan las prácticas del *acompañar*

Un primer elemento que aparece en las palabras de les actores institucionales es que en el pasado no se pensaba que fuera necesario acompañar a les estudiantes universitarios y que la docencia no consideraba que esta fuera una tarea que le correspondiera realizar (----, 2019). En estas percepciones hallamos la referencia a un pasado donde se consideraba que le estudiante universitario, en tanto era un joven-adulte o adulte, ya estaba construide como tal, en tanto producción del sistema educativo (Pierella, 2014). Incluso, vemos que subyace una idea de proceso individual donde cada une se construye a sí misme en su condición de estudiante. Sin embargo, para algunes referentes esto estaría cambiando, en tanto se reconoce cada vez más la necesidad de acompañar los procesos. Esto daría cuenta de una coincidencia con lo que diverses autores señalan acerca de que el estatuto de estudiante universitarie no

viene dado por la inscripción en la universidad, sino que ante todo implica una construcción (Coulon, 2017; Dubet, 2005).

Una primera acepción que aparece en las palabras de les actores institucionales es la asimilación de la tarea de *acompañar* con la de "brindar herramientas". Así, una referente de la FHyA señala que con el CIVU se busca introducir a les estudiantes a la universidad, esto es, brindar información sobre los planes de estudios, el funcionamiento de las distintas dependencias de la universidad, etc. (----, 2020). Entonces, para esta referente introducir es brindar información, herramientas. Coincidentemente, les tutores de la FCByF plantean que las tutorías pares buscan acompañar al facilitar información para desenvolverse en la universidad:

> "*yo las tutorías de pares las veo como una forma de facilitarle la información a los chicos, qué está disponible"* (T8, 2020).

> "*Nosotros hacemos como un recorrido mostrándoles las distintas herramientas y también dónde encontrar cada herramienta que les brinda la facultad, que ellos sepan qué herramientas tienen*" (T7, 2020).

Tal como analizamos anteriormente, estas herramientas pueden tener que ver con cuestiones:

-personales o subjetivas
-administrativas o burocráticas
-vocacionales y metacognitivas

A su vez, tal como vimos en el capítulo anterior, los espacios de Tutorías Pares de la DOE (UNR), la FCEIA y la FCByF marcan, muy claramente, que en ellos no se trabaja "contenidos" y que esto es algo que ha generado rispideces al interior de las Facultades con las cátedras. Por ello, mencionan que las herramientas que se trabajan tienen que ver con cuestiones vocacionales, metacognitivas y de "ambientación" o de vida universitaria. Al respecto, varies referentes señalan que a les tutores se les marcan los límites que posee el encuadre del dispositivo y que, en muchos casos, cuando se detectan problemas subjetivos la idea es derivar a otras dependencias universitarias para abordar la situación: "*no podemos con todo, que no vamos a poder resolverle todo, ni lo vamos a poder ayudar en todo*" (----, 2019). En estos casos el acompañar adopta las características de "derivación", de acompañar hasta

llegar al lugar donde pueda recibir esa "ayuda" (T7, 2020). También, advierten que los límites del acompañamiento lo marcan los tiempos personales de les acompañades (----, 2019).

También, hallamos que otra significación que se le otorga a la tarea de *acompañar* es la de transmitir la propia experiencia del paso por la universidad. Esto es particularmente visible en las palabras de les tutores donde se plantea que acompañar implica transmitir lo vivido: *"transmitir o contarles qué fue lo que yo viví, desde mi punto de vista y que ellos puedan tener una experiencia personal de primera mano*" (T7, 2020). Coincidentemente, una tutora de la FCEIA afirma que acompañar es transmitir esa experiencia: "*Dar ese tipo de apoyo desde la experiencia que por ahí fuimos haciendo nosotros del lado de estudiantes, de cómo se manejan las cosas*" (T4, 2019). Otro tutor de la misma unidad académica refiere a que acompañar significa orientar a partir de la propia vivencia: "*Orientarlos en lo que nosotros sabemos, nosotros también pasamos por esa experiencia, pero también somos alumnos como ellos y estamos en la facu"* (T2, 2019). De este modo, vemos como aparece la idea de que les tutores pueden constituirse en referentes o guías que desde su propia experiencia y, así, acompañar y orientar a les ingresantes para introducirse a la vida universitaria.

Por otro lado, en esta tarea de acompañar aparece que les tutores, en tanto referentes, pueden contribuir en la toma de decisiones estudiantiles. Así, una referente de la FCEIA plantea hubo casos en que les ingresantes se han encontrado con situaciones dilemáticas y en donde contar con les tutores aportó a encontrar un espacio de escucha. También, destaca que el trabajo que se realiza en la tutoría para que se armen grupalidades funciona en el mismo sentido, aporta a la "contención". A su vez, en varias expresiones de referentes y tutores aparecen alusiones a que estos espacios acompañan en la medida en que contribuyen a conformar grupalidades y vínculos que sostienen las trayectorias. Sandra Carli (2006) ha analizado lo fundamental que se ha convertido la relación con les pares en la universidad en los contextos de crisis institucional. Así refiere a su productividad afectiva, para la construcción de identidades colectivas -que atenúan la distancia, ausencia o indiferencia institucional y/o profesoral, y que permite crear estrategias de adaptación estudiantil.

Finalmente, esta idea de "contención" asociada al acompañamiento aparece en diversas expresiones de referentes y tutores: "*No dejarlos nunca estar solos"* (----, FCByF, 2019), "*acoger de manera amigable*" (----, FHyA, 2020), aportar a una "*transición más amable, más agradable*" (----, FHyA, 2020), contribuir a "*sentirse más cómodos y encontrar un cómplice*"

(T7, FCByF, 2020), espacios donde "*se desahogan un poco*" (T8, FCByF, 2020), que "*nos usen como un apoyo*" (T1, FCEIA, 2019). Esta idea de acompañamiento ligado a la "contención" se relaciona con lo que diversas autoras llaman como "afectivización de las relaciones pedagógicas" (Abramowski, 2006) y "giro afectivo" (Kaplan, 2020) para explicar cómo la desautorización de prácticas de enseñanza más o menos autoritarias, rígidas y verticales hace tiempo vienen habilitando relaciones menos distantes y más afectuosas entre docentes y estudiantes. Lo cual, a su vez, se relaciona con demandas institucionales de mayor cuidado de les estudiantes.

En síntesis, en gran medida acompañar para les actores institucionales tiene que ver con "brindar herramientas". Esto se observa particularmente en el caso de les tutores de la FCByF y en la referente del CIVU de la FHyA. Estas herramientas pueden ser conocimientos que aporten a la ambientación, que en palabras de les actores institucionales hace a la "adaptación"; conocimientos de las asignaturas o de elementos que hacen a la metacognición; o cuestiones ligadas a lo emocional, la escucha, la comprensión o generar vinculaciones a espacios donde recibir ayuda médica o psicológica. Particularmente, les referentes de las tutorías de la DOE, la FCByF y la FCEIA aluden a que estas herramientas no conciernen a contenidos disciplinares. Un elemento interesante que aparece es que esas herramientas pueden provenir de la propia experiencia del tutor como estudiante, cuestión resaltada por les tutores. Finalmente, se destaca que acompañar aparece, en palabras de tutores y referentes, en términos de contención, lo cual se relaciona con el contexto actual donde emergen expectativas en torno a relaciones más cercanas entre docentes, estudiantes y referentes institucionales, así como demandas en torno al cuidado.

6.2. Estrategias que se construyen en los espacios de acompañamiento: elementos de los dispositivos de trabajo

Anteriormente planteamos que los espacios de acompañamiento necesitan de cierto encuadre que permita el despliegue de sus propósitos y que orienten el dispositivo de trabajo. También, dimos cuenta de las similitudes y diferencias en cuanto a las modalidades de implementación que despliegan los distintos espacios bajo estudio. En este apartado nos interesa resaltar algunos de los elementos comunes que hacen al dispositivo de trabajo de los espacios de acompañamiento y que, entendemos, colaboran en el despliegue de los propósitos y objetivos perseguidos. Cabe aclarar que no nos interesa poner de manifiesto qué espacio construye con

mayor o menor centralidad cada elemento, sino destacar cuestiones generales. Esto se debe a que creemos que sistematizar estos elementos puede contribuir a la reflexión general sobre la tarea del acompañamiento en la universidad. De este modo, señalamos algunas posibles limitaciones que encierran los dispositivos de trabajo, en relación con sus potencialidades para promover procesos de inclusión educativa.

Entre las estrategias que los espacios construyen se encuentran:

-*Promover lazos de mayor cercanía*: un primer elemento que hallamos en los dispositivos de trabajo de los espacios de acompañamiento analizados es la búsqueda de crear lazos de mayor cercanía entre ingresantes, tutores y referentes. Esta cercanía se promueve mediante la utilización de un lenguaje llano -cercano al de les estudiantes-, el uso de nuevas tecnologías, la comunicación mediante redes sociales, entre otras. Ante esta metáfora de les "ingresantes como extranjeres", se construye al tutore, o en casos como los cursillos de ingresos, a docentes jóvenes, en "mediadores generacionales": "El tutor/par, estudiante avanzado de cada carrera, es la llave clave para que este programa funcione: la cercanía generacional y el compartir códigos permite que sea más fluida y de confianza la comunicación entre los actores involucrados" (Junco y Uzin, 2015, p. 1). En el caso de les tutores, se apela a la propia experiencia del tránsito por la universidad como lazo que vincula, a la experiencia compartida y cercana temporalmente. En reiteradas oportunidades tutores y referentes mencionan que es valioso que les tutores sean estudiantes para así "llegar" a les ingresantes, en tanto hablan su mismo "idioma" y pueden transmitirles las propias herramientas construidas para afrontar la vida universitaria. Finalmente, aparece como fundamental la construcción de lazos mediados por la cercanía que arraiguen a la institución, una "cara familiar" frente al anonimato de lo público y lo masivo para no sentirse "un número".

-*Fomentar la sociabilidad estudiantil:* tutores y referentes resaltan la importancia de contar con lazos de amistad y de cercanía con les pares. Es por ello que algunos de los espacios de acompañamiento, como las "Tutorías Pares" de la FCEIA y los talleres de ingreso del "Servicio Pedagógico Universitario" apuestan al trabajo en grupo, no sólo para que les ingresantes se habitúen a esta modalidad, necesaria para la creación de conocimiento colectivo, sino como forma de crear amistades, de conocer a les compañeres. Se estima que la socialización en el marco de la universidad es importante porque arraiga, aporta a la "afiliación institucional" (Coulon, 2017).

-*Espacio de acompañamiento como lugar de "ensayo"*: otro elemento que aparece es la idea del espacio de acompañamiento como lugar de ensayo, donde poner en práctica habilidades requeridas para la construcción del "oficio de estudiante" sin temor a ser juzgades por les docentes y sin la presión de sentirse evaluades. Así, una tutora señala que la idea de la tutoría es animarse a empezar a hablar en público: "*en la facu se habla mucho, se habla, se pregunta, se rinde examen oral, se pasa a exponer al pizarrón y hay que sacarse el miedo de hablar enfrente de las otras personas (...) qué mejor que empezar a practicarlo acá*" (O1, intervención T1, 2019). Desde esta perspectiva, esta idea del acompañamiento como espacio de ensayo sólo es posible si se construye como un espacio "seguro", donde les estudiante puedan sentirse cómodes para ensayar.

-*Espacios de acompañamiento como lugares de anticipación:* como mencionamos anteriormente, en los relatos aparece la idea de que les tutores acompañan al transmitir su experiencia. Así, emerge una concepción de los espacios de acompañamiento como anticipadores de lo que vendrá, de este cambio que supone ingresar a la universidad. Les tutores asumen el lugar de "traductores" de una experiencia universitaria que les anticipan y donde habitan imaginarios en torno a la universidad que son transmitidos y/o problematizados. A la vez que se brindan consejos y recomendaciones que permiten ir armando el "mapa" para transitar este nuevo mundo. En estos imaginarios intervienen las propias vivencias de les tutores, permeando las recomendaciones brindadas.

A modo de ejemplo, se puede mencionar el caso de una tutora de la FCByF que caracteriza a su Facultad como hostil ya que tuvo recursar muchas veces una materia y desde la institución no se le brindó otra solución más que la posibilidad de recursar en el cuatrimestre siguiente. Debido a ello, la tutora le insiste a les estudiantes en el ingreso que "*no se desanimen*" ante de las dificultades que van a encontrar (O10, T7, 2020). Por su parte, otra tutora les adelanta a les ingresantes que se van a encontrar con la masividad de los talleres, por lo que les aconseja hacerse visibles: "*ustedes van a ser como 200 personas en una misma aula*" y les recomienda que "*escuchen adelante, que participen, que los profesores los conozcan*" (O1, intervención T1, FCEIA, 2019). De este modo, vemos como las propias vivencias e imaginarios de les tutores tiñen los consejos que les brindan a les ingresantes, a la vez que le anticipan esa futura experiencia estudiantil.

-*Espacios de acompañamiento como lugares donde "mostrar"*: otra idea que aparece en algunes referentes es que en estos espacios se muestra algo de la vida universitaria, se

muestra la "trama". Es decir, se muestran aquellos requerimientos que exige el "oficio de estudiante" y que en muchos casos se da por supuesto y, por tanto, no se enseña. De este modo, las referentes de la FHyA plantean que en el Programa de "Alfabetización y Escritura Académica" se busca que les estudiantes "*vean la trama*", es decir, que comprendan lo que la universidad les exige (----, 2019). Desde su parecer esto *"horizontaliza mucho más"* y ayuda a que les estudiantes sientan menos que no entienden el juego (----, 2019). Entonces, de lo que se trata es de explicar las reglas del juego para que puedan jugarlo.

Otra forma que adopta esta actividad de "mostrar" es la de acompañar en el conocimiento de lo espacial. Así, todos los espacios realizan, entre sus primeras actividades, un recorrido por la Facultad donde tutores y referentes ofician de "guías turísticos" y les indican a les estudiantes dónde se encuentran las distintas dependencias de la Facultad. Este ejercicio "de muestra" busca generar familiaridad y apropiación de lo espacial. A su vez, una de las referentes de la FCEIA plantea que en estos espacios también se pueden problematizar algunas representaciones que circulan en torno a la universidad, como que les docentes son inaccesibles y que les estudiantes son sólo un número (----, 2019).

-*Acercamiento de referentes*: como mencionamos anteriormente, les tutores así como les docentes en algunos espacios tienen la función de constituirse en referentes de les estudiantes, en caras conocidas para el estudiantado. Así, un tutor plantea que el principal objetivo de la tutoría es que les ingresantes hallen referentes: "*tengan una cara conocida en la facultad y que vean que un alumno cualquiera puede darles una mano*" (T7, FCByF, 2020).

-*Trabajo en torno conocimientos "no disciplinares":* tal como dijimos con anterioridad, les referentes de los espacios de tutorías insisten en señalar que en ellos no se trabaja con contenidos, es decir, que no se dictan contenidos como en los demás espacios curriculares de la carrera. En algunos casos esta delimitación fue un acuerdo entre espacios de acompañamiento y cátedras para no generar "traspasos de fronteras". Entre estos otros conocimientos, les referentes mencionan: cuestiones relacionadas a vida universitaria -trámites administrativos, información sobre políticas de bienestar, formas de organización universitaria, etc.-, cuestiones relacionadas a lo vocacional -información sobre las carreras, incumbencias y salida laboral-, herramientas para organizar el estudio y el cursado -técnicas de estudio, correlatividades, reflexión sobre la metacognición, etc.-, entre otras. Un ejemplo ilustrativo es una de las actividades que se desarrolla en el Módulo de Vida Universitaria de FCEIA donde se les propone a les ingresantes crear un dispositivo para resolver un problema

de la vida cotidiana e identificar de qué modo las distintas Ingenierías intervienen en el proyecto. Aquí vemos un ejercicio que le permite a les estudiantes reflexionar acerca de las diferencias entre las carreras, a la vez que supone anticipación respecto del futuro profesional.

-*Sostenimiento de la regularidad:* en aras de fomentar el arraigo a la institución, tutores y referentes resaltan que en momentos de discontinuidad en el cursado, como puede ser una medida de fuerza del cuerpo docente, la continuidad de estos espacios puede permitir regularidad en la asistencia a la Facultad. Sin embargo, también, destacan que la no obligatoriedad amenaza el sostenimiento de la participación estudiantil: "*sostener un espacio con continuidad da trabajo y no es obligatorio y no se evalúa; y se está acostumbrado en el sistema educativo que lo que no se evalúa no vale*" (----, 2019). Es curioso que el modo en que se propone "resolver" esta problemática coincide con el problema, es decir, es sostener la continuidad la solución al problema de la asistematicidad en la participación estudiantil: "*poder encadenar un encuentro con el otro, adelantarles lo que se va a trabajar el próximo encuentro*" (----, 2019). De este modo, vemos que en los espacios de acompañamiento hay una apuesta a sostener espacios a donde les ingresantes puedan siempre "volver" cuando lo deseen o lo necesiten.

-*Articulación con otres para construir redes:* tutores y referentes mencionan en reiteradas oportunidades que esta tarea de acompañamiento no puede ser realizada en soledad por estos espacios y que se necesitan articulaciones que permitan el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Así, se señala que ha sido importante la articulación de esfuerzos con dependencias institucionales como las Secretarías Estudiantiles o las Direcciones de Discapacidad. Pero, en todos los casos se remarca lo crucial de trabajar con les docentes, principalmente del 1er año:

> *La tutoría también es un espacio para pensarlo con los docentes, porque el docente es el que está, el docente es el que ve el examen del alumno, corrige. Hay docentes que sí, que quieren conversar, hablar con los tutores, ver cómo lo podemos ayudar y es entre todos, porque el alumno está en el aula.* (----, 2019)

Sin embargo, tutores y referentes señalan que el trabajo con les docentes es asistemático, coyuntural y, muchas veces, puntual por algún caso particular de une estudiante que necesite

mayor acompañamiento o que genera preocupación en une docente. En cuanto a lo institucional, si bien en varios casos se reconoce el compromiso con las tareas que desarrollan y se destaca que se ha avanzado en términos de institucionalización, se señalan limitaciones respecto a lo espacial, contar con un espacio propio, y lo presupuestario, hecho pronunciado en un contexto de ajuste fiscal generado por el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015-2019).

Estas estrategias que desde los espacios se han construido y que conforman el dispositivo de trabajo, desde nuestra mirada, buscan contribuir a los procesos de construcción del "oficio de estudiante", promoviendo procesos de afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2017). Desde nuestra perspectiva, el hecho de brindar referentes con quienes establecer un lazo o a quien poder acudir cuando se lo necesite, promover la generación de lazos con pares y mayor cercanía con el espacio institucional y sus normas aporta a generar procesos de afiliación institucional. Asimismo, contar con espacios en los cuales ir construyendo progresivamente el oficio de estudiante, donde se anticipe y se pueda ensayar, donde se promueva la adquisición de herramientas metacognitivas o la problematización de las decisiones vocacionales, aporta a los procesos de afiliación intelectual. A su vez, consideramos que la articulación de estas estrategias con otros dispositivos institucionales y el proponer espacios que estén siempre "disponibles" cuando les estudiantes lo necesiten, hace a la construcción de una red donde puedan construir sus trayectorias.

Sin embargo, cabe señalar las dificultades que expresan les mismes actores institucionales y que hacen a los límites o tensiones que enfrentan estas estrategias:

-Miradas docentes o institucionales en torno a las problemáticas del ingreso ligadas al déficit estudiantil.

-Extracurricularidad y no obligatoriedad: este abordaje, que se encuentra por fuera del cursado del plan de estudios, pone límites a las posibilidades de incidencia ya que la participación de les estudiantes queda vinculada a limitaciones en los mecanismos de difusión de estos espacios y en donde la falta de participación amenaza la continuidad de sus tareas.

-Precariedad de los espacios de acompañamiento: si bien en reiteradas oportunidades les actores institucionales relatan el progresivo reconocimiento que adquieren institucionalmente y el apoyo con que cuentan, se visualiza que los recortes presupuestarios les afectan y limitan sus actividades. También, se señalan resistencias en relación a sus actividades.

Una última cuestión, que aparece como una dificultad importante es el grado de solapamiento y descoordinación que aparecen entre las distintas políticas de acompañamiento estudiantil. Así, vimos como el Programa "Tutorías Pares" se desarrolla de forma paralela y muchas veces, descoordinada, con espacios de las propias Facultades, si bien la diversidad en las formas de implementación hace que la población con la que se trabaje a veces no sea la misma.

6.3. Efectos de las políticas de acompañamiento

Como se vio a lo largo de los capítulos anteriores, una pregunta que nos acecha es si es posible pensar que las políticas de acompañamiento, en tanto se construyeron sobre el supuesto de su eficacia para la inclusión, producen efectos de igualación e inclusión en la Universidad. Como visualizamos anteriormente, este supuesto fue construido en el marco de las orientaciones de organismos internacionales y nacionales que contribuyeron a aunar el par políticas de acompañamiento-inclusión. También, como vimos en los relatos de les actores institucionales, este supuesto es sostenido por referentes y tutores al afirmar que contribuyen en tal sentido, si bien algunes ponen en duda su "eficacia" en tanto se visualizan procesos de exclusión social que recaen, especialmente, en estudiantes de las clases populares.

Como mencionamos en el capítulo 3, retomamos la idea de que la educación produce efectos de modo no lineal, complejo y no como producto directo de los objetivos que se trazan. Es así, que en este apartado nos proponemos identificar algunos efectos posibles que ha tenido la implementación de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, intentando delimitar distintos procesos que actúan, en muchos casos de modo contradictorio. Es así que, retomando la perspectiva epistemológica desde la cual nos sustentamos, vamos a trabajar en torno a dos dimensiones: una dimensión institucional y una dimensión del cotidiano social. Luego, analizaremos particularmente los efectos de estas políticas en relación a procesos de igualdad e inclusión en la Universidad. Por último, en tanto la perspectiva relacional nos interpela al respeto, es que nos interesa particularmente hacer un esfuerzo teórico y metodológico por analizar de qué modo las tendencias "hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando" (Achilli, 2013, p. 40). Esto es, de qué modo las tendencias hegemónicas de una época configuran condicionan, interpelan, posibilitan o limitan prácticas y sentidos.

6.3.1. Efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR: dimensión institucional

Como ya hemos señalado, a nivel institucional encontramos, a finales del siglo XX y principios del XXI, un conjunto de políticas de acompañamiento estudiantil que ingresan a las agendas de la UNR, primero, de la mano de procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU, en un contexto de reformas de la Educación Superior con visible hegemonía neoliberal y con fuertes tendencias a la internacionalización. Aquí, hallamos una preocupación por la eficiencia de las universidades, por el rendimiento en la inversión educativa en relación con quienes abandonan y por la eficacia terminal, y en donde se instala la idea de que las tutorías contribuyen a enfrentar estas problemáticas.

Un segundo momento se da a partir de 2011 cuando, por recomendaciones del CIN, las políticas de acompañamiento comienzan a multiplicarse en las UUNN y en donde, desde nuestra mirada, se ven interpeladas por los avances regionales en términos de concebir a la educación superior como un derecho humano y social y una agenda educativa argentina con centralidad en la inclusión. De este modo, las políticas de acompañamiento aparecen como reformas educativas transferidas entre contextos (Capelari et al., 2019) y donde el problema y la solución se plantean de modo anticipado. Sin embargo, estas políticas transferidas, desde nuestra perspectiva, comienzan a ser resignificadas en el contexto argentino por una agenda educativa centrada en la demanda de la inclusión y, particularmente, por las tradiciones de la Universidad Pública -gratuidad e ingreso irrestricto-. Así, las políticas de acompañamiento, a diferencia de lo sucedido en otros contextos como el español, se ven interpeladas por la demanda de la inclusión y la igualdad.

A partir de estos procesos señalados, en los que visualizamos estos dos momentos, y que desencadenan una progresiva implementación de las políticas de acompañamiento, vemos la incidencia de varias tendencias. Por un lado, como dijimos, a fines del siglo XX un contexto nacional con tendencias hegemónicas neoliberales que suponen que las universidades comiencen a ocuparse de problemas como el abandono y el alargamiento de las carreras desde una lógica de eficiencia; un contexto regional, a principios del siglo XXI, con la incidencia de lo que podemos denominar como contra-tendencias neoliberales, orientadas a pensar a la educación superior como un derecho; y un contexto local con una agenda centrada

en políticas educativas con eje en la inclusión[16]. En este panorama podríamos afirmar que un primer efecto posible que produce la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, con la actuación de las tendencias antes señaladas, es que, progresivamente, se fue instalando una preocupación en torno al primer año y las trayectorias educativas. En este tránsito se abren posibilidades para reflexionar en torno a qué sucede con les estudiantes, qué pasa en la transición de niveles, quiénes son estxs estudiantes y qué dificultades encuentran. En gran medida vemos que se reconoce que le estudiante no "viene hecho" sino que debe ser construido. Sin embargo, hallamos que ese reconocimiento, que se expresa en la definición de políticas y en la creación de espacios de acompañamiento, no siempre se evidencia en las prácticas docentes.

Otro efecto que podríamos postular es que, tal como vemos en otras UUNN, este proceso de implementación de políticas de acompañamiento se ha visto interpelado y tensionado por una demanda de inclusión e igualdad educativa. A nuestro entender esta interpelación corresponde con particularidades del caso argentino, así como del modelo de universidad pública, que decanta en que la inclusión se vaya construyendo progresivamente en un mandato institucional y en donde, a su vez, se configura al *acompañamiento como tarea*. Esto se visualiza en la multiplicación de espacios e instancias que comienzan a pensar la inclusión y las problemáticas del primer año, pero que, particularmente, tienen al acompañamiento como una tarea a desarrollar.

Por último, un tercer proceso que postulamos, como posible efecto, es la progresiva instalación de una idea de responsabilidad institucional frente a quienes ingresan, de recibirles y darles la bienvenida y de brindarles herramientas que necesiten para afrontar la transición.

En estos efectos visualizamos que inciden las tendencias antes señaladas y los cambios en las formas de pensar las problemáticas del primer año universitario y al estudiante universitarie, que fueron abordadas en el capítulo 3. Pero, también se debe a cambios sociales en relación con las juventudes, las tareas de cuidado y el rol de las instituciones educativas en términos de garantizar el derecho a la educación.

[16] Cabe aclarar que estos tres contextos, internacional, regional y nacional, están surcados por procesos contradictorios, donde existen tendencias hegemónicas y contra-tendencias y, en donde, en muchos casos se dan procesos contradictorios. Como señalamos en el capítulo 4, conviven políticas educativas con orientaciones críticas frente a las políticas neoliberales con groseras continuidades, como es el caso de las políticas universitarias argentinas durante las primeras dos décadas del siglo XXI.

6.3.2. Efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR: dimensión del cotidiano social

A partir del análisis de las prácticas y construcciones de significados que hemos ahondado anteriormente, podríamos identificar algunos efectos. En primer lugar, hallamos que en tanto la realidad social es compleja y contradictoria y en la cual les sujetes poseen concepciones sociales diversas, en gran medida vemos que los efectos que se construyen en los espacios de acompañamiento también son diversos y contradictorios. De este modo, la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad -y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta-, con distintas modalidades de entender la tarea de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producen determinados efectos. Los cuales, a su vez, se ponen en relación a distintos dispositivos de trabajo, en el marco de unas determinadas condiciones institucionales.

Es por ello, que no podemos afirmar la existencia de unos efectos determinados en forma unívoca, sino de establecer posibles efectos que construyen los espacios de acompañamiento estudiantil en la dimensión de les sujetes sociales, en relación con los distintos modos en que estos elementos antes señalados se articulen. Así, podemos propugnar dos posibles efectos de las políticas de acompañamiento: de "ambientación" y de "inclusión".

En el primer tipo de efecto, el de *ambientación*, hallamos que existe una percepción del estudiante asociada al déficit, a su carencia de herramientas para afrontar la transición, y en donde el acompañar adopta una forma de brindar herramientas para promover su adaptación individual a la Universidad. En esta perspectiva impera una concepción de la igualdad inspirada en el principio de justicia de la igualdad de oportunidades, esto es, se trata de brindar herramientas para que ese estudiante esté en las mismas condiciones que el resto. En muchos casos aparece una idea de igualdad, pero asociada a la masificación, es decir, que cada vez ingresen y egresen más estudiantes, sin distinguir los procesos específicos que generan la desigualdad. De este modo, se interpreta al abandono en términos de problema individual, de falta de herramientas -cognitivas, emocionales o metacognitivas- para hacer frente al nuevo nivel y sus desafíos.

Acá cabe mencionar, que en les actores institucionales no aparecen alusiones a lo que Carina Kaplan (2020) analiza como una mirada centrada en la falta de dones naturales o dotes innatos, sino que impera una visión permeada por una lectura de las diferentes trayectorias

escolares previas; sin problematizar, en algunos casos, la raíz social de esa desigualdad. También, se puede decir que en todos los casos aparece una alusión a una responsabilidad institucional necesaria para lograr procesos de retención y acompañamiento. Asimismo, nos referimos a un "efecto de ambientación" en tanto vemos, que desde este enfoque, se tiende a generar procesos de adaptación individual a la institución, sin problematizar, en muchos casos las lógicas que ésta despliega o dando por sentado que quienes deben adaptarse son les estudiantes.

Por su parte, en el tipo de efecto que llamamos de "*inclusión"* se pone en relación el abandono con los procesos de desigualdad social y se problematizan, particularmente, las trayectorias de les estudiantes según su condición de clase, género o etnia. También, se reconoce que las dificultades que encuentran les estudiantes en la transición se deben a los efectos de la fragmentación educativa, a la vez que aparece una mirada centrada en grupos sociales, en vez de individuos y problemas individuales, y en la necesidad de su inclusión. Si bien hallamos que en esta perspectiva puede predominar una concepción de igualdad asociada a un principio de justicia de igualdad de oportunidades, así como de igualdad de posiciones, el elemento distintivo estaría en reconocer que de lo que se trata es de acompañar, pero teniendo presente que es necesario que la institución también se transforme, así como les docentes, sus prácticas de enseñanza y su formación. De esta forma, el foco no estaría en la adaptación sino en la transformación que supone incluir grupos sociales históricamente ausentes.

Sin embargo, cabe aclarar que ambos efectos no existen como concepciones puras o tendencias realmente actuantes, sino que constituyen tensiones que atraviesan a los espacios de acompañamiento y que se visualizan, muchas veces de modo contradictorio, en las prácticas y sentidos que les actores institucionales construyen.

Por último, podríamos postular que de los espacios analizados, las "Tutorías por Pares" de la FCEIA poseería mayores elementos que posibilitan la construcción de efectos de inclusión. Esto se debe a que, tal como analizamos previamente, posee un dispositivo de trabajo apuntalado en varios elementos que creemos que potencian esta tendencia:

-creciente presencia curricular: si bien, como ya mencionamos, no forma parte del Plan de Estudio, está incluido en el cursillo de ingreso y en los horarios del primer cuatrimestre, aunque no es obligatorio.

-destinado a todes les estudiantes: no se trabaja desde una perspectiva remedial de focalizar en estudiantes que tengan dificultades, sino desde un enfoque preventivo (Capelari, 2017) ya que se pone a disposición herramientas que pueden ser usadas por quienes las necesiten. Les tutores cumplen la función de ser referentes a quienes se pueden asistir de ser necesario y cada curso cuenta con tutores asignades.

-trabajo en torno a lo vocacional y lo metacognitivo: si bien no se abordan conocimientos disciplinares se apunta a trabajar la elección vocacional y a incorporar herramientas que permitan ser más conscientes del propio proceso de aprendizaje.

-dinámica de trabajo grupal y en taller: a les tutores se les propone una planificación de los encuentros donde se pondera el trabajo en grupo y en taller para promover procesos más colectivos de aprendizaje y promover la sociabilidad estudiantil.

A su vez, pudimos observar que estas fortalezas que posee el dispositivo de trabajo han sido producto de un proceso donde se han combinado: las demandas institucionales y de organismos de evaluación nacionales; la creciente institucionalización de las tutorías en las UUNN; las dinámicas de articulación interinstitucional, particularmente intensas en el campo de las Ingenierías; y la dinámica del propio equipo del espacio, con un fuerte componente interdisciplinario que tendió a combinar la investigación y la autoevaluación.

Finalmente, en relación a la incidencia de las políticas de acompañamiento estudiantil para lograr efectos de inclusión e igualdad educativa, identificamos que se da de modo contradictorio. Por un lado, en tanto que coincidimos con Christian Baudelot y François Leclercq (2008) respecto de la imposibilidad de aislar la cuestión educativa como único factor que promueve la igualdad, y lo analizado en el capítulo 3 acerca de que las instituciones educativas motorizan procesos de igualdad educativa, a la vez que de desigualdad educativa, difícilmente podremos decir que han sido las políticas de acompañamiento en sí mismas las cuales producen efectos de inclusión. Por otro, en tanto que, si bien hemos identificado que las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR tendrían efectos en términos de una progresiva instalación de una preocupación acerca de las problemáticas del primer año y por les estudiantes y sus dificultades, así como una conciencia acerca de la responsabilidad institucional frente a quienes ingresan, hemos identificado efectos contradictorios en estos espacios: a la *ambientación* y a la *inclusión*. Por último, como mencionamos con anterioridad, hemos identificado limitaciones en las modalidades de

implementación que le restarían efectividad en la posibilidad de incidir en las trayectorias estudiantiles.

Por último, cabe destacar que de ningún modo las contradicciones y limitaciones señaladas en los espacios de acompañamiento, invalida el importante trabajo que se viene realizando. Los logros que les actores institucionales destacan, así como los importantes efectos que aquí señalamos, en términos de que las problemáticas del primer año se aborden y que la institución asuma un lugar de responsabilidad, son lo suficientemente importantes para respaldar su accionar. A nuestro entender, la complejidad y multidimensionalidad que posee el abandono, así como los enormes desafíos que supone promover procesos de inclusión educativa, amerita reconocer la valía de los espacios de acompañamiento estudiantil, promover su fortalecimiento y reconocimiento institucional, a la vez que propender a un mayor involucramiento de la comunidad en su trabajo. Sin embargo, constituye un punto débil la falta de formalización de algunos de estos espacios, en la medida en que varios de ellos no poseen proyectos escritos que sustenten y fundamenten la labor que realizan. Asimismo, también se observa una ausencia de estudios acerca de las problemáticas abordadas, así como de informes o investigaciones donde den cuenta de los logros y limitaciones de los espacios.

6.4. Síntesis del capítulo

En relación a los sentidos que construyen les actores institucionales, respecto del ingreso, podemos identificar que varies coinciden en señalar al mismo como un momento "chocante" y "traumático" y donde emerge con fuerza la distancia de conocimientos y habilidades requeridas por los distintos niveles. Sin embargo, esto pareciera ponerse en tensión con representaciones que, desde la perspectiva de algunes referentes de la FCEIA, circulan en torno al ingreso como momento de "ensayo" y donde imperaría en les estudiantes una idea más flexible. Otros sentidos que le otorgan a este momento particular referentes de la FHyA y la FCEIA y una tutora de esta última Facultad, es el de acceso a la vida adulta, así como al espacio de "lo público".

En cuanto a las percepciones acerca de las dificultades que les estudiantes hallan al momento de ingresar a la universidad, les referentes mencionan: la distancia entre la escuela secundaria y la universidad; la universidad como espacio nuevo -"extranjero"-; las

transformaciones juveniles en relación con las formas de aprender, y obstáculos institucionales. Por su parte, les tutores coinciden al señalar la incidencia de la distancia entre la escuela secundaria y la universidad, el desarraigo que enfrentan muches estudiantes al mudarse a una ciudad nueva y la tensión entre las formas de aprender y estudiar de la escuela secundaria y las requeridas en la Universidad. En cuanto a los sentidos que construyen les actores institucionales respecto de la inclusión y la desigualdad educativa, hallamos reiteradas referencias a la desnaturalización de la relación directa entre ingreso e inclusión. Particularmente les referentes de la FCByF y las tutoras de la FHyA, coinciden en señalar tensiones respecto del acceso a la universidad de las clases populares. También, aparece la idea de la educación superior como un derecho, es decir, que todes tienen derecho a ingresar, permanecer y egresar de la institución, sin embargo hallamos diferencias al respecto entre les tutores. En los casos de les tutores de la FCEIA y de la FCByF se alude a un proceso de democratización donde pareciera que se equipara la inclusión a la masificación; mientras que en el caso de las tutoras de la FHyA aparece una reflexión acerca de la cuestión de la inclusión de las clases populares y las personas con discapacidad.

A su vez, respecto de los sentidos que habitan las prácticas de acompañar se visualiza que, en gran medida, les actores institucionales lo relacionan con "brindar herramientas". Esto se observa particularmente en el caso de les tutores de la FCByF y en la referente del CIVU de la FHyA. Por herramientas se refieren a distintas cuestiones: conocimientos que aporten a la ambientación o de las asignaturas, acciones que hacen a la metacognición, cuestiones ligadas a lo emocional, entre otras-; particularmente, les referentes de las tutorías de la DOE, la FCByF y la FCEIA aluden a que no conciernen a contenidos disciplinares. Otra significación que aparece en la tarea de acompañar es la contención, así les tutores destacan que la propia experiencia del paso por la universidad constituye la principal fuente de formación para su tarea.

Por otro lado, en relación con las estrategias que desde los espacios se han construido, hallamos que buscan contribuir a los procesos de construcción del "oficio de estudiante" promoviendo procesos de afiliación institucional e intelectual (Coulon, 2017). Sin embargo, señalamos algunas dificultades, expresadas por les actores institucionales, y que hacen a los límites o tensiones que enfrentan estas estrategias: miradas docentes o institucionales en torno a las problemáticas del ingreso ligadas al déficit estudiantil; extracurricularidad y no

obligatoriedad y problemas de difusión de los mismos; precariedad de los espacios de acompañamiento y recortes presupuestarios, entre otras.

Por último, identificamos algunos posibles efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR. En cuanto a una dimensión institucional hallamos efectos con relación a promover una preocupación en torno al primer año y las trayectorias estudiantiles, en la multiplicación de espacios que tengan como tarea particular el acompañar el ingreso y en una progresiva responsabilización institucional por dar la bienvenida a les ingresantes y brindarles herramientas. Respecto de la dimensión del cotidiano social visualizamos que estas políticas tendrían efectos contradictorios en cuanto a la inclusión educativa en tanto se visualizan tendencias a la *inclusión* y a lo que denominamos como la "*ambientación*".

Capítulo 7. Políticas de acompañamiento en la pandemia

"El término compromiso intenta establecer
el grado en el cual una persona está afectada
por el mundo exterior.
Es decir, la disposición emotiva de un individuo
para encontrarse implicado en
su conexión con el mundo exterior".
Carina Kaplan, 2020.

En este capítulo analizamos las transformaciones que produjo la pandemia y la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina y, particularmente, en la Universidad Nacional de Rosario. Así, ahondamos en las acciones que se implementaron para acompañar el ingreso durante los años 2020 y 2021, los cambios que sufrieron los espacios de acompañamiento y los que produjo la virtualización forzosa en las experiencias de ingresantes. Aquí, tomamos como principal referencia la perspectiva de les actores institucionales -referentes, tutores y estudiantes- y los sentidos y percepciones que construyen en sus experiencias. Finalmente, nos interesa analizar posibles efectos que se producen desde las políticas de acompañamiento estudiantil en el contexto de la virtualización forzosa y las transformaciones en las experiencias del ingreso a la Universidad, particularmente, en relación con sus potencialidades para promover procesos de inclusión social.

7.1.1. La pandemia: consecuencias sociales y educativas

Como mencionamos anteriormente, entre los años 2020 y 2022 atravesamos una pandemia de gran impacto a nivel internacional originada por un nuevo coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19. La pandemia supuso un agravamiento de las desigualdades previas pero, también, un acrecentamiento de las mismas. El mundo previo a la pandemia podía describirse como un lugar donde:

> casi la mitad de la humanidad tiene que sobrevivir con menos de 5,50 dólares al día. Un mundo en el que, durante 40 años, el 1 % más rico de la población ha duplicado los ingresos de la mitad más pobre de la población mundial. Un mundo en el que, en el último cuarto de siglo, el 1% más rico de la población ha generado el doble de emisiones de carbono que el 50 %

> más pobre, agravando la destrucción provocada por el cambio climático. Un mundo en el que la creciente brecha entre ricos y pobres tiene su origen, pero también ha agravado, las viejas desigualdades por razones de género y origen racial. (OXFAM, 2021, p. 11)

Entonces, como decíamos, a estas desigualdades existentes se sumaron las provocadas por la crisis del covid-19: crisis sanitaria, crisis alimentaria, aumento del desempleo y la pobreza, que afectó principalmente a las mujeres y niñes, crisis educativa, entre otras. Sin embargo, no todes se vieron afectades de la misma manera, incluso, hubo un sector social que se vio enriquecido. OXFAM (2021) afirma que durante los primeros meses de la pandemia, el hundimiento de los mercados bursátiles de todo el mundo provocó que los milmillonarios, que son algunos de sus principales accionistas, sufrieran pérdidas considerables. Pero dicha pérdida fue transitoria ya que, en nueve meses, las mil personas más ricas del mundo, principalmente hombres milmillonarios blancos, han recuperado toda la riqueza perdida. "A escala mundial, la fortuna de los milmillonarios aumentó en 3,94 billones de dólares entre el 18 de marzo y el 31 de diciembre de 2020" (p 12).

Finalmente, en cuanto a la cuestión educativa, anteriormente mencionamos que por la pandemia más de 180 países tuvieron que cerrar temporalmente sus centros educativos y se calcula que en el peor momento unxs 1700 millones de estudiantes dejaron de ir a la escuela (OXFAM, 2021). Asimismo, según estimaciones, la pandemia revertirá los avances realizados durante los últimos veinte años en relación con la educación de las niñas, lo cual se traducirá en un incremento de la pobreza y la desigualdad (OXFAM, 2021). A su vez, se observa que, mientras que las familias de los sectores sociales más favorecidos pudieron generar una continuidad pedagógica, mediante la educación virtual y la contratación de apoyo educativo adicional, muches niñes de los sectores menos favorecidos vieron interrumpidas sus trayectorias educativas, a la vez que grandes corporaciones informáticas están maximizando sus beneficios generando ganancias multimillonarias (OXFAM, 2021).

Por otro lado, en lo que hace al ámbito universitario latinoamericano, tal como enunciamos con anterioridad, el grado de afectación que produjo la pandemia en docentes y estudiantes tuvo particulares consecuencias en aquellxs más vulnerables que ingresaron a la educación superior en condiciones de desventaja con relación a factores socioeconómicos y culturales. Esta situación que podría derivar en abandono, aumentando así la exclusión a la que da lugar

la desigualdad que caracteriza el ingreso a la educación superior en la región (IESAL-UNESCO, 2020). Esta inequidad, se refleja en las elevadas tasas de abandono y falta de culminación de los estudios superiores donde, en promedio, la mitad de las personas entre 25 y 29 años no completaron sus estudios (IESAL-UNESCO, 2020). A su vez, de las que abandonan, la mitad lo hace en el primer año de su carrera (Ferreyra, et al. 2017 en IESAL-UNESCO, 2020).

Así, hacia comienzos de 2020 en Argentina, como en gran parte del mundo, se estableció por medio del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/2020 (Presidencia de la Nación, 2020) el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y meses después el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO). En este contexto las universidades, de modos heterogéneos, desarrollaron actividades de acompañamiento pedagógico, adoptando diversas modalidades de educación mediadas en forma digital para atender a la demanda de la continuidad educativa. Hacia mediados de 2021 se fueron recuperando varias actividades donde primó, en muchos casos, la hibridez y en 2022 se fue paulatinamente volviendo a la presencialidad plena, si bien hubo actividades que permanecieron en la virtualidad. Sin embargo, como señalan Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (2022), la recuperación de las actividades y el retorno a la presencialidad evidenciaron un trastocamiento en las relaciones sociales. En algunos casos se profundizaron tendencias que eran constatables de modo previo a la pandemia y que, tal vez, pasaban inadvertidas, como la desigualdad y la "brecha digital". Y, en otros, surgieron innovaciones que pareciera que van a producir transformaciones en los modos de trabajo, consumo o sociabilidad (Núñez y Fuentes, 2022). Sin dudas, la pandemia produjo profundas transformaciones en la sociedad y en la educación.

7.1.2. La virtualización forzosa de la educación superior en Argentina en la pandemia temprana

El cierre de las instituciones educativas provocado por la pandemia de Covid-19 durante el año 2020 movilizó una serie de indagaciones en el campo educativo centrado en los impactos de la virtualización forzosa en la educación superior en Argentina. De este modo, proliferaron en los últimos tiempos distintas líneas de investigaciones focalizadas en las transformaciones producidas en las funciones universitarias -enseñanza, investigación y colaboración con la sociedad- (e.g. Dussel et al., 2020a; Dussel et al., 2020b; Fanelli et al., 2020; Del Valle et al., 2021; Pedró, 2020), en la enseñanza y los cambios en la Educación a Distancia (Maggio,

2020; Martín et al., 2020; Zelaya, 2020) y centrados en las perspectiva del estudiantado y la docencia (Gandulfo et al., 2020; Krichesky et al. 2021; Macchiarola et al., 2021; Núñez y Fuentes, 2022; Pierella y Borgobello, 2021; Proença y Borgobello, 2020).

Estos estudios comenzaron a hablar de enseñanza remota de emergencia (Hodges et al., 2020; Macchiarola et al., 2021; Pedró, 2020) y de virtualización para dar cuenta de un proceso diferente a la educación a distancia (Cannellotto, 2020) que supuso principalmente la continuidad pedagógica en el ámbito virtual. Escamilla et al. (2020) afirman que una de las primeras reacciones frente a la contingencia ha sido la de dar continuidad a las clases mediante plataformas virtuales con las que se reproduce, si bien de manera limitada, la forma en que se imparten las clases presenciales. Coincidentemente, Mariana Maggio (2020) afirma que la "virtualización", con su carga semántica, supuso un "hacer virtual" lo que era presencial y expuso que la educación a distancia tenía bajo alcance y que los componentes virtuales de los cursos presenciales eran marginales. En tal sentido, si bien estudios previos a la pandemia muestran que el proceso de virtualización de la educación superior a nivel local estaba en curso, detallan que era incipiente y no se encontraba suficientemente reconocido ni generalizado (Borgobello et al., 2019; Copertari y Sgreccia, 2018).

Asimismo, Maggio (2020) afirma que muchas de las decisiones pedagógico-didácticas se tomaron como si la pandemia fuera un fenómeno pasajero, de corto plazo, y que el contexto de la virtualización temprana se caracterizó por poner en marcha a escala masiva dos tipos de fenómenos: el poner a disposición y la sincronicidad. Algunes autores (e.g. Maggio, 2020; Magnani, 2020) coinciden en señalar que, si bien el "poner a disposición" fue central en aras de garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación, de ningún modo supuso un rediseño de las propuestas clásicas. Sin embargo, estudios que analizan relatos docentes focalizan el grado de ruptura que supuso la virtualización en tanto implicó "adaptaciones", "recreaciones" y "creaciones" (Krichesky et al. 2021; Cheli et al., 2021). Aquí se destaca el grado de interpelación que supuso la virtualización forzosa a las formas de la enseñanza universitaria y que implicó crear propuestas de enseñanza y recursos didácticos para un contexto nuevo. En gran medida se destaca la preocupación docente por los modos de establecer el vínculo pedagógico y cómo lograr formas de vinculación y comunicación con sus estudiantes a través de los entornos virtuales.

De este modo, la virtualización forzosa permitió la continuidad pedagógica, aunque enfrentó numerosas dificultades. Niño Carrasco et al. (2021) sostienen que una de las

limitaciones fue la falta de experiencia y escasa formación docente en la utilización de plataformas tecnológicas y facilitación del aprendizaje en línea. Aunado a esto se encuentra la sobrecarga docente que supuso la responsabilidad de sostener procesos pedagógicos de manera virtual, muchas veces sin condiciones óptimas de conectividad o recursos y con recargas por las tareas de cuidado (Pérez Centeno, 2020; Proença y Borgobello, 2020). Asimismo, es posible identificar problemáticas similares en el estudiantado, en relación a la falta de acceso a la conectividad y a las herramientas tecnológicas (Cannellotto, 2020), así como problemáticas socioafectivas que incidieron en los procesos de aprendizaje (Escamilla et al., 2020; Pierella y Borgobello, 2021).

Una mención especial merece lo que varies autores identifican como "brecha digital" (Portillo Peñuelas et al. 2020; Puiggrós, 2020; Narodowsky y Campetella, 2020; Magnani, 2020) en términos de la infraestructura tecnológica y el incipiente desarrollo de habilidades y competencias digitales necesarias para un uso efectivo de tales recursos, propios de los entornos virtuales. Uno de los problemas centrales visibilizados en la región para llevar adelante dicha modalidad educativa, es la desigualdad de la población en relación con el acceso a Internet y la calidad de conexión (Fanelli et al., 2020). En Argentina, el último relevamiento del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2020 en Preti y Fernández, 2020) muestra que en 2020, un 82% de los hogares tenía acceso a internet fijo en las casas, pero solo el 60% disponía de una computadora, dichas condiciones no han variado en la actualidad. Estos datos variaban en relación con el sector social de procedencia. Entre los sectores más pobres que percibían mensualmente la Asignación Universal por Hijo y por Embarazo para Protección Social (AUH), el 53%- casi 4 millones de menores de 18 años- no contaba con computadora y el 28% no accedía a internet desde su hogar, contando sí con aparatos móviles como celulares (Preti y Fernández, 2020). Por otro lado, el acceso a internet difiere en función de la zona o región del país. Incluso, un estudio del Ministerio de Educación de la Nación señala que en 2019 sólo el 54% de los hogares con estudiantes de nivel secundario poseían computadoras (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Un estudio reciente sobre las condiciones de conectividad de estudiantes de la UNR arrojó que el 12% del estudiantado encuestado no disponía de internet en sus hogares, sino solo datos móviles, y que el 12% contaba con un celular como único medio para llevar adelante las tareas académicas (Pierella et al., 2022).

Esta “brecha digital” cobra mayor relevancia en un contexto de virtualización forzosa donde el acceso a la tecnología y a la conectividad establece una relación directa con el acceso al derecho a la educación. En tal sentido, diverses autores (e.g. Puiggrós, 2020; Cardinaux, 2020; Dussel, 2020) señalan que la pandemia y la virtualización supuso una profundización de las desigualdades educativas que puede implicar un crecimiento del abandono estudiantil. Por su parte, Adrián Cannellotto (2020) señala que la educación a distancia requiere mayor dedicación y que el tipo de disciplina, organización y compromiso que se exigen no son los mismos que en el modo presencial. Muchas de las habilidades requeridas en la virtualidad hacen a la autonomía y el manejo de las lógicas universitarias, habilidades que es esperable que aún no posean les estudiantes ingresantes.

7.2. Problemáticas del ingreso a la Universidad Nacional de Rosario durante la pandemia

La UNR continuó con la misma tendencia a la virtualización forzosa acondicionando su campus virtual, llamado *Comunidades*, para el desarrollo de clases virtuales. Al respecto del uso del campus, estudios previos (Borgobello et al., 2019) muestran que si bien había un amplio conocimiento de su existencia, solo la mitad de las personas encuestadas lo había utilizado y, en algunos casos, manifestaron que no la volverían a implementar en cursos posteriores. De este modo, podría decirse que hasta 2020, la docencia de nivel universitario incorporaba las TIC principalmente como apoyo a sus clases presenciales, siendo las aulas virtuales las más utilizadas (Lorenzo, 2018).

Por otro lado, una serie de estudios que realizamos en la UNR dan cuenta de las problemáticas que emergen en la etapa de ingreso durante la pandemia temprana (Brun et al., 2022; Pierella y Borgobello, 2021; Pierella et al., 2022; Prados et al., 2022). Estos estudios refieren que la virtualización forzosa ha producido grandes transformaciones en la experiencia estudiantil (Carli, 2012). De modo similar a lo hallado en otros estudios (Escamilla et al., 2020; Pedró, 2020; Pérez Centeno, 2020; Núñez y Fuentes, 2022), determinan que la situación emocional de la mayor parte del estudiantado no fue muy buena. En ella, incidieron elementos como el encierro, la situación en el hogar, la desconexión o falta de contacto con el grupo de pares y docentes, la ruptura de la rutina y las transformaciones en el proceso educativo, entre otras (Prados et al., 2022).

Asimismo, señalan que a las dificultades propias de la construcción del oficio de estudiante (Coulon, 2008) que emergen en los relatos de diferentes estudiantes —organizar el estudio, incorporar hábitos, rutinas y ritmos de estudio, apropiarse de los aspectos distintivos de cada cultura institucional y de los discursos específicos de las disciplinas—, se sumaron otras que eran propias de la virtualidad y que implicaron profundas transformaciones en una serie de dimensiones como la temporalidad, el plano vincular, las evaluaciones y el acompañamiento (Pierella et al., 2022). Como destacan Escamilla et al. (2020), entraron en crisis las estrategias habituales que utilizan les estudiantes, generando sentimientos de angustia e incertidumbre y es aquí donde cobra mayor centralidad el acompañamiento docente para afrontar esta situación.

Sin embargo, frente a las desventajas de la virtualización, los estudios mencionados señalan algunos aspectos positivos destacados por les estudiantes: sentimientos de empatía respecto del esfuerzo realizado por docentes e instituciones para continuar desarrollando actividades académicas en las condiciones enfrentadas; gran cantidad de materiales pedagógicos producidos, cuya disponibilidad en los espacios virtuales facilitaría las condiciones de estudio en este contexto; el hallazgo de referentes —docentes o responsables de tutorías—, respecto de quienes se valoró el acompañamiento recibido; entre otras (Pierella et al., 2022).

Finalmente, cabe destacar los hallazgos de uno nuestros estudios (Prados et al., 2022) respecto de la percepción de ingresantes acerca del acompañamiento recibido y del vínculo pedagógico establecido con la docencia durante la pandemia temprana en las Facultades de FCEIA, FCByF y FHyA. Al respecto, se establece una relación entre ambos aspectos y las condiciones de presencialidad previa al ASPO. De este modo, se determina que en aquellas Facultades donde había comenzado el cursado presencial previo a la declaración del ASPO, FCEIA y FCByF, se observó una mayor valoración positiva respecto del acompañamiento recibido y del vínculo pedagógico, en relación a aquellas donde no, como la FHyA. Tal relación se vio reforzada al momento de ahondar en las valoraciones del vínculo pedagógico, ya que se constató que, en las Facultades donde las clases no habían comenzado o estaban comenzando, previamente a la declaración del ASPO, los mayores obstáculos identificados por el estudiantado refieren al desconocimiento de sus docentes, a la ausencia de un contacto permanente y a problemas en las organizaciones de las cátedras, como la falta de clases sincrónicas o desorganización horaria. Estos resultados coinciden con lo que varies autores

(Magnani, 2020; Pierella y Borgobello, 2021) señalan en cuanto a que la pandemia temprana se caracterizó por la desorganización ante lo inédito y que implicó un proceso de desnaturalización de las propuestas pedagógicas y las formas de enseñanza tradicionales. Incluso, Krichesky et al. (2021) sostienen que pudo observarse un primer momento donde hubo una prevalencia de intercambios asincrónicos entre estudiantes y docentes, dando paso, luego, a la sincronicidad, en muchos casos a demanda del estudiantado.

7.3.1. Políticas de acompañamiento estudiantil en pandemia en la UNR

De modo similar a lo sucedido con las demás actividades de la UNR, los espacios de acompañamiento estudiantil atravesaron procesos de virtualización forzosa. En muchos casos se trató de hacer virtual lo presencial, continuando con las actividades que ya se realizaban bajo esta modalidad, como el acompañamiento mediante WhatsApp y, en otros, de generar nuevos espacios como la "Expo Carrera Virtual"

En cuanto a las Facultades bajo estudio, como señalamos anteriormente, encontramos que la FCEIA y la FCByF, al momento de declararse el ASPO en marzo de 2020, estaban comenzando el cursado presencial y habían realizado actividades de acompañamiento del ingreso como los Cursillos de Ingreso; por lo que había un contacto establecido entre estudiantes y tutores, que en muchos casos continuó por vías virtuales. En HyA la misma semana en que se declaró el ASPO se estaba comenzando con el CIVU, que debió ser suspendido.

Por otro lado, hacia finales de dicho año desde la UNR se organizaron actividades destinadas a acompañar el ingreso previendo que continuaría la virtualidad. Así, la usual "Expo Carrera", actividad de difusión de las carreras dictadas en la UNR, se realizó en formato virtual los días 8 y 9 de octubre de 2020. Por medio de las plataformas Google Meet y YouTube se transmitieron charlas en las que se orientó acerca de las carreras que se dictan en cada una de las Facultades e Institutos de la Universidad. Asimismo, se organizaron los "Stands Virtuales" que consistieron en espacios de chat por Facultades donde les estudiantes podían consultar acerca de los requisitos y fechas de inscripción, solicitar información sobre cursillos de ingreso, las modalidades de cursado, el programa de tutorías y los folletos de los Planes de Estudio en formato digital, entre otros. Finalmente, se puso a disposición un espacio de Orientación Vocacional, atendido por profesionales de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE-UNR) quienes respondieron consultas y realizaron tests online. Otra de las

acciones implementadas para acompañar el ingreso 2021 fue la creación de los programas "Codo a Codo" y el "Curso Pre Universitario", los cuales analizaremos con mayor detalle a continuación.

A su vez, entre las políticas que hacen al ingreso, el Rector de la UNR aprobó la resolución 3017/2020 donde se estableció como fecha de inicio de las actividades académicas del ingreso 2021 en las distintas unidades académicas, el 3 de mayo de 2021. De este modo, se pospuso el inicio de las actividades del ingreso debido a que la coyuntura no permitió el desarrollo normal de las actividades durante 2020.

Por último, cabe destacar que en tanto la pandemia supuso un proceso de incertidumbre creciente y que, como señalamos anteriormente, la pandemia temprana se caracterizó por la imprevisibilidad y las dificultades de comunicación, no nos fue posible establecer certeramente el modo en que continuaron las actividades los espacios específicos de las Facultades bajo estudio. Es por ello que, tal como señalamos en el capítulo 2 nos centramos en analizar 2 programas que se implementaron durante la pandemia temprana para acompañar a les ingresantes de la cohorte 2021, el "Curso Pre-Universitario" y el Programa "Codo a Codo" en articulación con el "Patio Virtual".

Programa "Codo a Codo"

El Programa "Codo a Codo" (DOE-UNR) consistió en un acompañamiento directo a ingresantes a la UNR en el año académico 2021, durante el proceso de pre-inscripción, inscripción definitiva e inicio del cursado de la carrera. Esta iniciativa se organizó sobre la estructura del Programa de "Tutorías Pares" de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE-UNR) y continuó con la misma modalidad de acompañamiento con tutores pares pertenecientes a los años superiores, quienes contaron con una capacitación y seguimiento por parte de un Equipo de Apoyo Profesional de Psicólogues dependiente de dicha Dirección. De modo similar a lo realizado anteriormente, el Programa realizó una convocatoria pública para estudiantes, seleccionadxs luego por la DOE, y se generó una formación para tutores de 4 encuentros virtuales de 2hs reloj de duración. La modalidad de trabajo continuó siendo la de dar respuestas a las consultas de estudiantes que llegaban vía redes sociales del Programa, principalmente mediante WhatsApp e Instagram, si bien se incorporó el uso de un espacio llamado "Patio Virtual".

El “Patio Virtual” es un servidor diseñado en la plataforma Discord por la cátedra “Seminario de Integración y Producción” de la Carrera de Comunicación Social (Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales), mayormente conocida como cátedra Digicom. Discord es una de las plataformas de comunicación digitales más utilizadas por les jóvenes actualmente y se pensó su utilización como modo de acercamiento a las nuevas generaciones. La misma permite la interacción a través de canales de texto, voz, imágenes, gifs, emojis y bots, y el objetivo del “Patio Virtual” era traer a la virtualidad la esencia de la vida universitaria y transmitirla a quienes se sumergen en su experiencia por primera vez. Cada Facultad contó con su propio “Patio Virtual” y les tutores del Programa eran quienes generaban actividades y respondían consultas en ese espacio. Aparentemente solo se utilizó en 2021, ya que si bien el Programa “Codo a Codo” continuó en 2022 y se realizó la convocatoria a tutores para acompañar el ingreso 2023, no se registra que se haya continuado el uso del “Patio Virtual”. Asimismo, otra novedad fue la articulación de dicho programa con el Curso “Pre Universitario”.

Por otro lado, cabe destacar el significativo aumento en la cantidad de tutores designades para la tarea. Así, se pasó de unxs 70 tutores en toda la UNR en 2020 a 320 tutores a comienzos de 2021 (----, 2021). Con este incremento de tutores se buscaba generar una mayor red de acompañamiento en el difícil contexto de la pandemia (----, 2021). A su vez, les tutores del Ingreso 2021 recibieron a fines de diciembre una formación de 4 encuentros bajo la modalidad virtual. Algunos de los temas abordados en dichos encuentros tuvieron que ver con el encuadre de trabajo del Programa “Codo a Codo” y del “Patio Virtual”, las políticas de becas de la UNR, las políticas de DDHH, inclusión y diversidad que se desarrollan desde las Áreas de Discapacidad y Accesibilidad, Derechos Humanos y Género y Sexualidades, entre otras. A su vez, se realizó una formación con dos investigadoras del IRICE-CONICET, que estudian temas relacionados al ingreso a la Universidad y la virtualización de la enseñanza en la educación superior.

Curso “Pre Universitario”

El programa “Curso Pre Universitario” consiste en un curso de ingreso común a todas las carreras, realizado bajo la modalidad virtual a través de Comunidades. El mismo tiene carácter voluntario y está pensado como un complemento de los cursos de ingreso que realiza cada una de las Facultades. Consta de tres módulos: “Lectura y escritura académico-científica

en la Universidad", "Lógica para pensar" y "Vida Universitaria", que se dictan en dos momentos, entre noviembre y diciembre de fin del año, y en febrero, es decir, al comienzo del año lectivo.

El primer módulo tiene como objetivo propiciar el desarrollo de competencias de lectura y escritura que inicien a les estudiantes en los modos de comprender y comunicar conocimiento en la carrera elegida. El módulo "Lógica para pensar" apunta a discernir y crear razonamientos "lógicamente coherentes" a través del análisis de situaciones de la vida cotidiana y profesional. Desde la propuesta del Curso se plantea que la lógica determina cuándo un razonamiento es contradictorio o incoherente y cuándo es correcto, siendo esto es necesario para "detectar malos argumentos y ayuda a comunicar conclusiones sin ambigüedades" (Sitio Web Dirección de Orientación Estudiantil-UNR, 09/11/20). Finalmente, el módulo "Vida Universitaria" busca interiorizar a les estudiantes sobre los modos en que se organiza y funciona la Universidad; conocer acerca de la historia de la UNR y "su razón de ser en la sociedad y brindar información sobre los derechos y obligaciones de los estudiantes para el ejercicio de la ciudadanía universitaria" (Sitio Web Dirección de Orientación Estudiantil-UNR, 09/11/20).

7.3.2. Implementación de las políticas de acompañamiento en pandemia desde la perspectiva de les actores institucionales

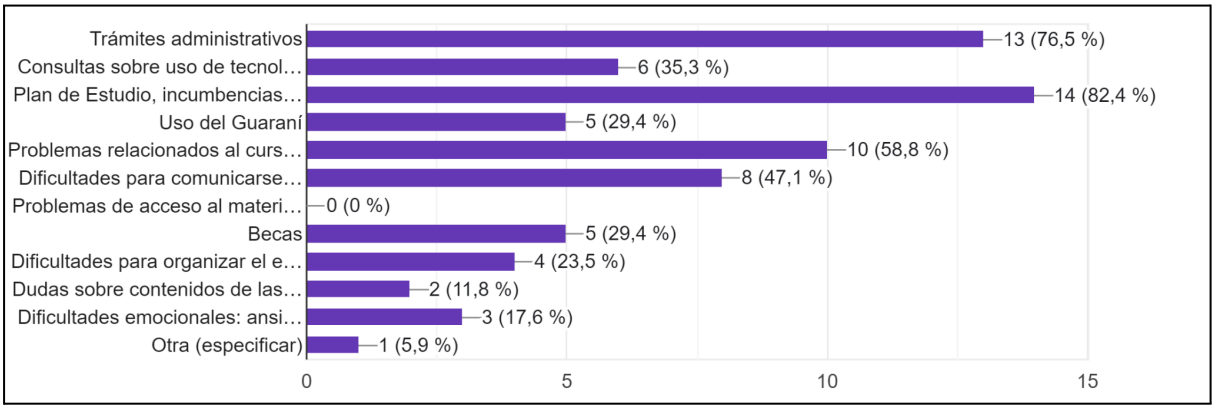
Como comentamos anteriormente, el Programa "Codo a Codo" aparece como una continuidad del Programa "Tutorías Pares" desarrollado por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE). También, puede ser visto como un momento de "ampliación", ya que supuso un aumento en la cantidad de tutores que se desempeñaron, y como de "enriquecimiento" por su articulación con el "Curso Pre Universitario" (O13, 2020). Asimismo, les actores institucionales destacan como novedad que el acompañamiento se realiza desde la virtualidad y refieren a que en 2020 se recibieron 400 consultas por distintos medios (O13, 2020). Con tal ampliación se buscó que, en un contexto inédito como fue la pandemia, haya un acompañamiento más personalizado (----, 2021).

A su vez, en este contexto la tarea de acompañamiento se virtualizó, es decir, se realizó por WhatsApp, redes sociales como Instagram y Facebook o el "Patio Virtual". En cuanto a las tareas que realizaban les tutores aparece como principal la presencia en el "Patio Virtual" y desde el espacio de Digicom se les realizaban propuestas para generar mayor participación de

les estudiantes en esa plataforma. Una de estas propuestas consistió en organizar guardias entre les tutores para que siempre hubiese referentes conectades para responder inquietudes o interaccionar con les estudiantes. También hubo propuestas surgidas desde les tutores como hacer mateadas virtuales (T10, FHyA, 2021) o talleres sobre Normas APA (T9, FHyA, 2021) y, en algunos casos, se realizaron encuentros sincrónicos por Google Meet con estudiantes (T12, FCByF, 2021). Así, entre las tareas realizadas aparecen: recibir, responder y, de ser necesario, derivar consultas de les ingresantes; participar de y/o planificar conversatorios sobre temas relevantes para les noveles estudiantes; participar de charlas sobre orientación vocacional para escuelas secundarias, y organizar actividades, entre otras. Estas últimas, si surgían, siempre debían comunicarse previamente a las referentes de la DOE.

Al respecto de las consultas de les ingresantes, tal como puede verse en la Tabla 12, la encuesta realizada a tutores durante la pandemia temprana, referida en el capítulo 2, arroja que existían consultas sobre incumbencias y Planes de Estudio (82,4%, n=14); sobre cuestiones administrativas (76,5%, n=13), como requisitos de inscripción, regularización o aprobación de materias; y problemas relacionados con el cursado (58,8%, n=10). Asimismo, en los relatos hallamos que durante el primer momento de la pandemia la mayor parte del acompañamiento radicaba en asistir a les estudiantes para encontrar links de las clases, información sobre el cursado o el ingreso a las plataformas.

Tabla 12. Consultas más frecuentes realizadas por les estudiantes



Fuentes: elaboración propia

Por otro lado, hallamos que cada grupo de tutores por Facultad fue generando su propia dinámica de trabajo. Así, en la FHyA les tutores se organizaron en 4 grupos de trabajo -conversatorios, actividades extras, consultas por Instagram y consultas por Discord-; y, por

común acuerdo, todes debían realizar "guardias" o "estancias mínimas" semanales en Instagram y Discord, ya que por esos medios llegaban la mayor parte de las consultas de les ingresantes (T10, 2021). En relación con las actividades en el "Patio Virtual" se mencionan: atención de consultas por esa vía; organización de "City Tours" por el canal de voz de Discord, una especie de "visita guiada" para que les ingresantes aprendan lo básico de una plataforma; "Mateadas virtuales"; transmisiones de películas mediante pantalla compartida, actividades organizadas por la Facultad, entre otras.

En la FCByF, a propuesta de la referente de la DOE, se realizaron pequeños grupos con les ingresantes, con quienes organizaban reuniones virtuales y charlaban sobre dudas o temas de interés de les estudiantes (T12, 2021). Por último, en la FCEIA se organizaban entre les tutores en grupos donde algunes se conectaban a Discord, otres manejaban las redes sociales y otres asistían a las reuniones de nodos, reuniones con delegaciones por Facultades (T13, 2021).

Finalmente, las tutoras de la FHyA mencionan algunos casos de acompañamiento a estudiantes que definen como más "personalizados"; así se detalla que se asistió a un estudiante con dislexia donde la tutora buscó material bibliográfico más legible y lo ayudó a organizar las lecturas, y el caso de une estudiante no binarie que quería ser llamade por su identidad autopercibida y que se trabajó junto al Área de Género y Sexualidades de la UNR (T9, T10 y T11, 2021).

En cuanto al Curso "Pre Universitario", en los relatos de les referentes hallamos que se buscó generar un piso común de conocimientos entre todes les ingresantes para "acortar" la "brecha" entre la escuela media y la universidad (----, 2021). Asimismo, se puntualiza que la creación de este nuevo espacio ha permitido un mayor involucramiento del Área "Académica y de Aprendizaje" en el momento del ingreso a la UNR, ya que históricamente era el Área de "Bienestar Estudiantil" quien tenía mayor presencia al coordinar las becas. De este modo, se observó que no había un abordaje más académico de esta etapa, por lo que este nuevo curso permitiría mayor articulación y complementación (----, 2021). Les referentes destacan que para su desarrollo se ha articulado intensamente con las unidades académicas y los espacios ya creados, a la vez que se buscó atender a la particularidad de las áreas disciplinares con la generalidad (----, 2021). Incluso, el módulo de "Vida Universitaria" es desarrollado por cada unidad académica, para que contengan las especificidades (----, 2021). En cuanto al "Patio Virtual", una referente plantea que buscó generar un espacio horizontal, de relacionamiento

entre les ingresantes, en un momento en que la universidad no los podía alojar: "*no les abre ninguna puerta material, física*" (----, 2021).

En síntesis, les actores institucionales refieren a que las políticas analizadas tuvieron el objetivo de acompañar a les estudiantes ingresantes en este complejo momento del ingreso en la pandemia. Desde la gestión de la UNR se readecuó el programa "Tutorías Pares" (DOE-UNR) para funcionar en este nuevo contexto, propiciando un incremento significativo de tutores para generar una mejor relación estudiantes-tutores. También, se creó el "Patio Virtual" en la búsqueda por recrear espacios de socialización estudiantil en un nuevo contexto, la virtualidad. Finalmente, desde el "Curso Pre-Universitario" se buscó brindar herramientas para les ingresantes en cuanto a conocimientos de lectura y escritura académica, lógica y vida universitaria, tendiendo a generar un piso común que complemente lo ofrecido desde las Facultades. En cuanto a las tareas de les tutores, dos fueron las más comunes: contestar dudas de les estudiantes que llegaban por medio de las redes sociales y "hacer guardia" en el "Patio Virtual". Entre las cuestiones más consultadas por les estudiantes se señalan las que atañen a los Planes de Estudio e incumbencias, a la vez que se les asistió para hallar links de clases e información sobre el cursado.

7.3.3. Logros y dificultades

Si bien la implementación de estas políticas es reciente, por lo que realizar balances aparece como apresurado, les actores institucionales refieren a logros y dificultades que nos parece importante analizar. Cabe destacar que en los relatos aparecen reiteradas menciones a limitaciones, en algunos casos como efectos de la pandemia, pero en otros como problemas propios de los programas y las formas organizativas y de articulación.

En cuanto a los logros, en los relatos de les referentes identificamos que se valora de forma positiva las tareas realizadas en un contexto excepcionalmente complejo: un ciclo donde la universidad organizó la cursada virtual, a través de la creación y mejoras de plataformas y capacitación a docente; y las políticas de bienestar (salud, comedores, becas, orientación pedagógica) que permitieron acompañar y contener a los claustros para el desarrollo de las actividades (----, 2020). Por su parte, en relatos de tutores de la FHyA hallamos ponderaciones en cuanto a que las políticas de acompañamiento estudiantil aportan a la permanencia y que les tutores lograron constituirse en referentes (T9, FHyA, 2021; T10, FHyA, 2021). A su vez que se destacan logros en términos de que constituye una experiencia

personal positiva, que aporta a la formación y que es valorado en cuanto a la buena dinámica grupal entre tutores (T9, FHyA, 2021). También, puede visualizarse que se considera que los objetivos se lograron, en tanto se pudo cumplir con la tarea asignada, a la vez que fue una oportunidad para aprender a utilizar diversas plataformas digitales y recursos en línea (T10, FHyA, 2021).

En relación con las dificultades, en palabras de una referente del "Curso Pre Universitario" hallamos la consideración de que aún falta mucho para lograr los objetivos y que, siendo que en su gran mayoría les ingresantes de la UNR corresponden a la provincia de Santa Fe, un desafío es la articulación entre "jurisdicciones" (----, 2021). Sin embargo, es en los relatos de tutores donde emergen con mayor claridad.

Así, identificamos, por un lado, problemas de organización que entorpecen la labor. En los relatos de les tutores se evidencia que existe un "bache" entre las designaciones de les mismes generándose un momento donde no hay acompañantes en funciones. Es decir, entre que finaliza la designación de un grupo y comienza a funcionar la siguiente camada, se generan períodos de vacancia. Ante esto, una tutora señala que les acompañantes "salientes" continuaban respondiendo inquietudes, a pesar de no "estar en funciones" por su propia voluntad: "*no está el programa abierto, pero nos siguen preguntando muchísimo, y al ser que se abrió la preinscripción ayer, están todos como un poco colapsados con eso (...) no los queremos dejar abandonados (...) pero tampoco es nuestra obligación*" (T9, 2021). Cabe señalar que este bache se da en un momento importante del año, como es el fin del ciclo lectivo, donde les estudiantes tienen muchas dudas administrativas. Este "bache", que es suplido por les tutores, pero que queda librado a su buena voluntad porque, como afirma una tutora, "*no cuesta nada contestarle*" (T9, 2021) pareciera que constituye una debilidad del dispositivo de trabajo (Nicastro y Greco, 2012).

Otra limitación que emerge en los relatos de tutores, y que también hace a la organización del dispositivo de trabajo, es la coordinación entre les tutores. Varies de elles refieren a que no tenía conocimiento real de lo que hacían sus compañeres, de este modo, si bien la división de tareas les permitía realizar las actividades de modo más organizado, la descentralización se convertía en un problema ya que no sabían si efectivamente se realizaban (T10, FHyA, 2021 y T13, FCEIA, 2021). También, aparecen alusiones a que en reiteradas oportunidades hubo iniciativas pensadas que, luego, no se concretaron por distintos factores (T13, FCEIA, 2021).

Por otro lado, aparecen dificultades asociadas a déficits en el acompañamiento recibido por les referentes y en la formación, así como falta de claridad en la tarea a realizar. Si bien se realizaron actividades de capacitación virtuales, como mencionamos anteriormente, en los relatos aparece que se las considera como insuficientes y que fue la misma experiencia la que les permitió adquirir mayor formación (T9, FHyA, 2021). A su vez, en varios relatos aparece la alusión a déficits en el acompañamiento recibido por parte de les referentes. Así, una tutora de la FHyA señala que, a su parecer, no contaban con demasiada guía ni orientación por parte de les referentes, si bien destaca la capacidad de autoorganización y trabajo en equipo de les tutores (T10, 2021). Al respecto, cabe señalar que estas percepciones parecen contrastar con los resultados recogidos en la encuesta realizada a tutores en la pandemia temprana, referida en el capítulo 2, ya que en su gran mayoría les encuestades señalan que se sintieron acompañades por sus referentes institucionales (94%, n=16), si bien por momentos se sentían agobiades por la situación general.

En relación con la falta de claridad sobre las tareas a realizar, hallamos alusiones a una falta de organización donde quedaba librado a la voluntad de les tutores qué tareas realizaban. También, se menciona que no había demasiada claridad acerca de cuál era la tarea a realizar como tutores. Incluso, es posible percibir en los relatos una diferencia de criterios en cuanto a las tareas y las prioridades de les tutores entre el equipo de Digicom y les referentes de la DOE. Así, mientras les primeres les indican que debían priorizar la creación de propuestas en el "Patio Virtual", les referentes de la DOE hacen hincapié en responder las preguntas formuladas en las redes sociales. Esta diferencia de criterios, sumado a los problemas organizativos antes señalados, generan opacidad en el encuadre del dispositivo de trabajo (Nicastro y Greco, 2012), lo que genera incertidumbre y, en varios casos, malestar en les tutores.

Otro obstáculo que emerge en los relatos de tutores es la baja participación estudiantil en las actividades organizadas, así como el desconocimiento por parte de la comunidad educativa (T10, HyA, 2021). Aquí, cabe destacar que, aunque el contexto es diferente, se reiteran las mismas limitaciones halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil y los problemas de organización y difusión. Incluso se señala, de modo similar a lo hallado en la pre-pandemia, que se observa una mayor participación estudiantil al comienzo del año y una declinación progresiva a medida que avanza el año académico.

También, se señalan problemas de articulación con docentes y otras dependencias administrativas de las Facultades, particularmente en el caso de la FCEIA y la FHyA. En los relatos de tutores emerge que en muchas situaciones donde buscaban ayudar a les estudiantes con problemas administrativos para que puedan continuar cursando, les resultaba muy difícil obtener respuesta de docentes o de dependencias institucionales como Alumnado. Incluso, refieren a que en algunos casos las respuestas no eran las esperadas ya que, desde su perspectiva, no iban en un sentido de acompañar las trayectorias. Así, a modo de ejemplo, una tutora de la FHyA señala que algunes docentes decían: "*no, mirá, yo no te tengo en la lista, no sé, no estás, lo lamento, anótate el año que viene*". Esta percepción contrasta con la de una tutora de la FCByF que destaca que en su Facultad se logró una buena articulación con les docentes, lo cual se ve favorecido por contar con una población reducida (T12, 2021). Sin embargo, cabe señalar que esta consideración puede ser también contrastada con los relatos de referentes y tutores en la pre-pandemia donde expresaban que, a pesar de ser una Facultad chica, se visualizaba una gran distancia entre docentes y estudiantes. Por último, respecto de la experiencia del "Patio Virtual", les tutores destacan lo novedosa e interesante de la propuesta generada, pero señalan que se registraron dificultades para su uso por parte de tutores e ingresantes (T9, FHyA 2021).

En síntesis, en cuanto a los logros, les actores instituciones destacan que se pudo llevar adelante las tareas pautadas en un contexto excepcionalmente complejo y que, en tanto se desarrollaron las tareas que tenían asignadas les tutores, se lograron los objetivos. Algunas tutoras de la FHyA destacan que se pudo ver que les estudiantes permanecen, por lo que los objetivos se alcanzaron, y que, en muchos casos, se logró que les tutores se conviertan en referentes de les ingresantes. En cuanto a las dificultades, es en los relatos de tutores donde emergen con mayor claridad. Así identificamos: problemas de organización -baches entre las designaciones y en donde se generan períodos de vacancia a fin de año-; de coordinación entre les tutores; de concreción y participación en las actividades; en general, se observó una baja participación en las mismas, lo cual se atribuye a dificultades en la difusión. Otra de las dificultades que visualizamos refieren a déficits en el acompañamiento recibido por les referentes, falta de claridad en la tarea a realizar y en la formación recibida. También, se señalan problemas de articulación con docentes y otras dependencias, particularmente en el caso de la FCEIA y la FHyA. Entre estos obstáculos emerge la diferencia de criterios entre les referentes del "Patio Virtual" y la DOE, que incidió en la incerteza acerca de las tareas a

realizar. Particularmente, respecto de la experiencia del "Patio Virtual", destacan lo novedosa e interesante de la propuesta generada, pero señalan que se registraron dificultades para su uso por parte de tutores e ingresantes. Finalmente, cabe destacar que, si bien el contexto es diferente, se reiteran las mismas limitaciones halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil y los problemas de organización y difusión.

7.4. Sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales

En este apartado analizamos las significaciones que les actores institucionales -referentes y tutores-, construyen acerca de les ingresantes, sus dificultades y las transformaciones que produjo la pandemia en el ingreso a la universidad. También, se ahonda en los sentidos que atraviesan la tarea de acompañar y que circulan en torno a la inclusión educativa y la desigualdad.

7.4.1. Percepciones acerca de les ingresantes, sus dificultades y las transformaciones que supuso la pandemia en la etapa de Ingreso

De modo similar a lo hallado en la pre-pandemia, les actores institucionales refieren a cuatro tipo de dificultades que les estudiantes atraviesan al momento de ingresar a la Universidad: obstáculos relacionados con la distancia entre la escuela secundaria y la universidad; la universidad como un espacio extraño con nuevas lógicas; transformaciones sociales juveniles en los modos de aprender y condiciones institucionales adversas. En cuanto al primer tipo de obstáculos hallamos alusiones por parte de referentes a que les estudiantes no ingresan con una metodología de estudio y que poseen problemas en la organización del estudio (----, 2020). Asimismo, destacan la gran distancia que se produce entre la universidad y la escuela secundaria.

En relación con la universidad como espacio extraño, les actores institucionales resaltan que les estudiantes encuentran dificultades para realizar trámites administrativos de los cuales depende la continuidad de los estudios. Varies tutores hacen referencia a que, durante la pandemia, percibían en les estudiantes un miedo de "*quedar afuera*" por cuestiones administrativas (T9, HyA, 2021). Asimismo, tutores y referentes hacen alusión a las dificultades en la socialización que supone habitar un espacio desconocido, lo cual se vio intensificado durante la pandemia con la virtualización de los lazos sociales.

Por otro lado, les referentes destacan las transformaciones en las formas juveniles de aprender y estudiar y las condiciones institucionales necesarias para abordarlo. Así, mencionan que es necesario que la Universidad comprenda que les jóvenes son distintes, que aprenden y estudian de otra manera (----, 2021). De ello deriva la importancia del trabajo con les docentes del primer año y aluden al mismo como un "punto neurálgico" (----, 2021), en sintonía con varias de las teorías analizadas en el capítulo 3. Es por todo ello que propugnan que la universidad genere propuestas formativas más aggiornadas a estos tiempos.

Finalmente, respecto de estas dificultades, una tutora de la FHyA plantea que constituye un problema cuando une ingresante no logra constituirse en estudiante (T10, FHyA, 2021). De tal modo, la tutora refiere a esta idea analizada previamente acerca la construcción del "oficio de estudiante" en términos de incorporar herramientas que afilien institucional y cognitivamente. Desde su perspectiva en el abandono intervienen, no sólo dificultades académicas, sino también cuestiones que hacen a la bienvenida: "*también con la poca capacidad de las instituciones de educación superior para recibir a estos ingresantes y concebirlos como estudiantes con plenos derechos*" (T10, FHyA 2021). En tal sentido, la tutora refiere a aquello que Pierella (2018) plantea acerca de que concebir a les ingresantes como estudiantes con pleno derecho supone darles la bienvenida y pensarles como futuros profesionales, en contraposición a la concepción de les ingresantes como aspirantes que poseen déficits a superar.

En cuanto a las particularidades que adoptan estas dificultades en el contexto de la pandemia, les actores institucionales plantean un agravamiento respecto de problemáticas que ya existían. Por un lado, se plantea que la pandemia supuso un freno respecto de las actividades que se venían realizando y se la describe como un tiempo caótico (----, 2021). Esta certeza acerca de que la pandemia presentó nuevas dificultades en las trayectorias estudiantiles también se reflejó en espacios institucionales. Aquí, se destaca como ejemplo las afirmaciones vertidas en la página web de la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE-UNR) en relación a la convocatoria a tutores del Programa "Codo a Codo":

> Este es un año complejo para el mundo y, en este caso particular, para las y los jóvenes que atraviesan el final de su formación sin haber asistido a la escuela, con la incertidumbre de no saber cómo culminarán sus estudios secundarios y no pudiendo conocer y transitar los espacios físicos de las Facultades que los albergarán en los próximos años de su vida para

> formarse en la educación superior. (Sitio Web Dirección de Orientación Estudiantil, UNR, 09/11/20)

De este modo, se plantea que la imposibilidad que supuso la pandemia de transitar los espacios físicos constituye un obstáculo al momento de ingresar a la universidad, ya que dificulta los procesos de arraigo y ambientación en un espacio que aparece como extraño. Esto coincide con lo referido por algunes tutores en cuanto a que en los primeros años es imprescindible la socialización, la asistencia a las aulas físicas y el contacto directo con les docentes y les compañeres (T10, 2021). Sin embargo, se destaca lo importante que fue la virtualidad, las redes digitales y las herramientas virtuales, en tanto permitieron que no se suspendieran las clases (T10, 2021).

Por otro lado, en los relatos de les referentes aparece que la pandemia significó una profundización respecto de los procesos de anonimato, que el momento mismo de ingreso a la universidad supone (----, 2021). También, se destaca que la pandemia generó problemas de comunicación y dificultades para establecer lazos. Asimismo, en relatos de tutores emergen dificultades en cuanto a la socialización ya que resultaba más difícil generar grupalidad en estas nuevas condiciones y que si bien el "Patio Virtual" apuntaba en ese sentido, como señalamos anteriormente, les tutores identifican dificultades en su uso (T11, FHyA, 2021).

En otro orden de cosas, en las palabras de les tutores hallamos indicios al respecto de que la relación con les docentes cambió, ya que no sería lo mismo entablar una relación "cara a cara" de modo presencial que en la virtualidad. Además, que el contacto con les docentes se encontraba mediado por la posibilidad misma de acceder a los links de las clases, algo que se le dificultó a muches estudiantes (T11, 2021). Sin embargo, se destaca la sobrecarga que supuso la pandemia para el personal docente. Al respecto, una tutora de la FHyA menciona que las clases virtuales se sostuvieron con un personal poco capacitado y precarizado:

> *se sostuvo a costa de personal docente poco capacitado para ejercer su profesión en esta nuevas condiciones, y precarizado, puesto que tuvo que resolver en poco tiempo y con sus propios recursos la conectividad y los dispositivos necesarios para llevar a cabo el cursado.* (T10, 2021)

Asimismo, en los relatos de tutores también emerge un cuestionamiento a las representaciones respecto del estudiantado como "nativos digitales": "*no todos los jóvenes*

están conectadxs, ni todos están habituados a entornos virtuales de aprendizajes, por más que puedan ser identificados como generaciones que pertenecen a los llamados "nativos digitales" (T10, 2021). Así, se detalla que muches jóvenes tuvieron que compartir sus dispositivos con el resto de su familia y que, al día de hoy, todavía manifiestan dificultades para comprender el correcto uso de plataformas oficiales como "Comunidades". De este modo se menciona la disparidad de vivencias que supuso la pandemia donde la falta de equipamiento adecuado, así como del "capital cultural" necesario para transitar una propuesta de cursado virtual puede haber desencadenado procesos de abandono (T10, 2021).

En esa línea, una tutora de la FCByF plantea que el no poder transitar la Facultad de modo presencial hizo que muches estudiantes no pudieran formar redes para el estudio cotidiano y que eso habría afectado el sostenimiento de las trayectorias (T12, 2021). Incluso señala que tuvo casos de estudiantes que decidieron dejar la carrera hasta que volviera la presencialidad (T12, 2021).

Otra transformación que supuso la pandemia es que siendo que las dificultades administrativas constituyen uno de los mayores obstáculos hallados por les estudiantes, la virtualización implicó una tercerización en su resolución. Esto es, que el poder resolver un problema administrativo dependiera de que las dependencias administrativas contesten el teléfono o el mail. Una tutora señala que esto se contrapone con la presencialidad en tanto les estudiantes podían acercarse a la Facultad y lograr una respuesta (T11, FHyA, 2021).

En síntesis, hallamos que, por un lado, les actores institucionales remiten a dificultades en el ingreso que son propios de ese momento particular, pero también distinguen las complejidades que supuso la pandemia. Así, como analizamos en estudios previos, se afirma que la virtualización acarreó dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual de les ingresantes (Pierella et al., 2022; Prados et al. 2022). En los procesos de afiliación institucional se destaca la dificultad de socialización y para generar grupalidad, y establecer vínculos con docentes u otres significativos. Así, también se observan escollos para arraigarse a una institución a la cual no se puede acceder en su materialidad y en donde la virtualización acrecentó las dificultades que acarrea el anonimato. Aquí cabe destacar lo que señala Pierella (2014) en cuanto a la incidencia en los procesos de permanencia respecto de hallar otres que arraiguen a la institución. También, los obstáculos que aparecen en los trámites administrativos que suman opacidad (Coulon, 2008) a una institución de por sí extraña. En cuanto a las dificultades para generar procesos de afiliación intelectual les actores

institucionales destacan las transformaciones en las relaciones con les docentes, debido a su virtualización, así como para formar grupalidad, que incide en la posibilidad de contar con pares con quienes favorecer procesos más colectivos de aprendizaje o andamiajes. Asimismo se destaca que los obstáculos en cuanto a las habilidades tecnológicas de les estudiantes podía significar, en este contexto, quedar "desconectadx" al no poder hallar el link de la clase, usar la plataforma Comunidades o utilizar los programas. Finalmente, se destaca la falta de conectividad y de recursos tecnológicos como impedimento para el acceso mismo a la educación superior.

7.4.2. Sentidos en torno a la inclusión y la desigualdad

Tal como mencionamos en el capítulo anterior, las significaciones que les actores le atribuyen a la inclusión y la desigualdad tienen incidencia en las modalidades de intervención y en las prácticas, en tanto éstas son expresión de principios políticos (Capelari, Nápoli y Tilli, 2019). En este apartado indagamos acerca de los sentidos que adquiere la inclusión y la desigualdad en el contexto de la pandemia y la virtualización forzosa. Sin embargo, cabe aclarar que en las palabras de les actores institucionales no fue posible hallar muchas referencias al respecto, lo cual es paradójico ya que fue uno de los debates que emergió con más fuerza en el campo académico y social. Tal como se señala a comienzos de este capítulo, durante la pandemia proliferaron los análisis respecto de los efectos de la pandemia en relación con la inclusión educativa, pero no se observan muchas menciones al respecto en las palabras de les actores institucionales.

En primer lugar, en palabras de referentes se evidencia una ponderación respecto de los esfuerzos que viene realizando la institución para desarrollar políticas de acompañamiento estudiantil. Y donde, en términos de inclusión, es con las familias donde hay que intensificar el trabajo, particularmente con aquellas que no tienen miembros que hayan estudiado allí: "*porque hay que vencer muchos miedos, muchas resistencias y hay que vencer también esa idea de que la universidad no es para mí o no es para vos*" (----, 2021). Incluso, respecto de la inclusión de personas con discapacidad les referentes destacan que existen políticas muy precisas y muy desarrolladas en la UNR.

En cuanto a las dificultades que la pandemia supuso en términos de inclusión se destaca que se puso en evidencia que hay muches estudiantes que tienen problemas de conectividad. En tal sentido, una referente marca como una prioridad el trabajo con aquelles estudiantes que tienen dificultades de conectividad, así como problemas económicos: "*porque a veces se*

desconectan, a veces comparten un dispositivo y Codo a Codo permite tenerlos más abrazaditos" (Observación 14, 2020). En un sentido similar, una tutora de la FHyA afirma, como hicimos alusión con anterioridad, que la virtualización permitió que muches jóvenes pudieran acceder a la educación superior, pero que también implica contar con ciertos recursos tecnológicos, así como con un capital cultural determinado. La tutora destaca que no todes cuentan con estas herramientas y que, incluso, muches estudiantes debieron compartir los dispositivos informáticos con el resto de sus familias, lo cual dificultaba la organización del estudio (T10, 2021).

De esta manera, vemos que se aluden a ciertas condiciones sociales requeridas para el sostenimiento de la virtualidad, como los equipamientos, los cuales no están distribuidos de forma igualitaria en toda la sociedad. Asimismo, la tutora refiere a aquello que Adrián Canellotto (2020) señala respecto de la necesidad de contar con cierto capital cultural para el acceso a la educación virtual. De este modo, hallamos un sentido respecto de la inclusión ligado al principio de justicia de la igualdad de posiciones al plantear que las posibilidades de acceso a la educación está en relación a la posición social. A la vez que se destacan las dificultades específicas que implicó la pandemia en cuanto al acceso a recursos tecnológicos y conectividad en relación a las distintas realidades sociales.

Por último, hallamos en las palabras de una tutora de la FHyA referencias respecto de los aportes que realizan estas políticas a la inclusión: "*cualquier problema, si hay algo que frene, (...) vamos a estar ahí apoyándolos y acompañándolos en el proceso que necesiten*" (T9, 2021). Aquí aparece, como analizamos en la pre-pandemia, un sentido respecto de la inclusión en término de masificación, es decir, de que es necesario vencer los obstáculos con los cuales les estudiantes se encuentren para que cada vez sean más quienes ingresen sin distinguir sus particulares condicionamientos sociales.

En síntesis, coincidentemente con lo hallado en la pre-pandemia, vemos que conviven distintas concepciones acerca de la desigualdad. En algunos casos priman sentidos ligados a la inclusión con relación a resolver problemas individuales, personales; mientras que en otros casos, aparecen alusiones a la desigualdad educativa como estrechamente relacionada con la desigualdad social y se reconoce el rol de la institución para paliarlas. Asimismo, señalamos que en un contexto de intenso debate acerca de la pandemia, la inclusión y la desigualdad social, no hallamos en las palabras de les actores institucionales abundantes reflexiones en torno al mismo. Sin embargo, aparecen referencias a las nuevas formas de desigualdad que

emergieron durante la pandemia con relación a las distintas realidades sociales respecto del acceso a las tecnologías, a la conectividad y los capitales culturales que su uso implica.

7.4.3. Sentidos en torno a la tarea de acompañar y las transformaciones producidas por la virtualización forzosa

Entre los sentidos que adopta el acompañar hallamos que se relaciona con las tareas de asistir a les estudiantes con dificultades en cuanto a cuestiones administrativas y académicas y en aportar a construir el oficio de estudiantes. Así, una referente plantea que la tarea principal de les tutores es asistir a les estudiantes en tareas académicas y administrativas y como estas últimas, a veces, inciden en la primeras (Observación 14, 2020). Otra referente plantea que se apunta a contribuir a que les estudiantes construyan el oficio de estudiantes (Observación 14, 2020).

Por su parte, les tutores describen su tarea asociada a las de "orientación" y de "guía" y mencionan que se trata de acompañar para que les estudiantes no abandonen los estudios: "*que no abandonen, que sigan, la deserción, eso es lo principal*" (T9, FHyA, 2021). También, se plantea que cuando se encuentran con algún problema que no pueden resolver, deben derivarlos a otras áreas (T9, FHyA, 2021). Incluso, se detalla que se trata de acompañar, pero no desde lo académico: "*porque nos dijeron que no, pero bueno, orientarlos si tienen problemas para estudiar, darles unos tips o algo por el estilo*" (T11, FHyA, 2021). Aquí, puede verse la referencia a una orientación dictada desde la DOE respecto de cuál es la tarea de les tutores que, como vimos en el capítulo anterior, se trata de brindar herramientas como recomendaciones sobre el estudio y su organización. En cuanto a estas recomendaciones, detallan que se tratan de cuestiones sobre cómo organizar el estudio, qué comisiones elegir, con qué docentes tener "cuidado", entre otras, y que es la propia experiencia del paso por la universidad de donde surgen.

De este modo, vemos continuidades respecto de la pre-pandemia en cuanto a las concepciones respecto de qué significa acompañar: guiar, orientar, aportar a la permanencia, asistir en cuanto a los trámites académicos, brindar recomendaciones inspiradas en la propia experiencia y construir el oficio de estudiante. Sin embargo, les tutores remiten a algunas transformaciones derivadas de la virtualización del acompañamiento: "*tengo entendido que antes uno estaba en una oficina o una mesita de la Facultad y (...) los estudiantes se iban acercando*" (T9, FHyA, 2021). Al respecto, una tutora de la FCByF, que se desempeñó en la

misma función en la pre-pandemia, detalla que uno de los principales cambios provino de perderse la cotidianeidad de los pasillos. Así, el seguimiento de les estudiantes se torna más dificultoso pues no es posible establecer el contacto más directo que posibilitaba el habitar el mismo espacio. Incluso, plantea que para ella ese contacto se convierte en más "distante" porque algunes estudiantes no prendían la cámara y la tutora sentía que no había retroalimentación, que no se podía saber qué le estaba pasando a ese estudiante (T12, 2021). Diverses autores (Otero, Quinzani y Manelli, 2022) afirman que la virtualización forzosa presentó numerosas dificultades respecto a la retroalimentación en el proceso pedagógico y, del mismo modo, se podría identificar que este mismo problema apareció en los procesos de acompañamiento.

Por último, les tutores señalan tensiones en cuanto a estas tareas en la pandemia. Así, una tutora de la FHyA menciona que si bien comprende que el programa "Codo a Codo" tiene un objetivo claro de acompañamiento, asesoramiento y ambientación a la vida universitaria, en ocasiones percibió que su tarea sólo consistía en intermediar en cuestiones administrativas (T10, 2021). En las palabras de otra tutora se percibe una tensión respecto de la tarea a desempeñar originada en las discrepancias entre el equipo de Digicom y de la DOE. Así, refiere a que el primero ponía el acento en aportar a la socialización estudiantil: "*que creáramos un vínculo más cercano con los estudiantes del tipo, no sé, está el Discord, que hagamos fiestas en Discord, noches de juego y cosas por el estilo*" (T11, FHyA, 2021). En cambio, para el equipo de la DOE se trataba de contestar a las consultas de les estudiantes respecto de cuestiones administrativas (T11, 2021). A su vez, una tutora de la FCByF afirma que desde el Programa no se les clarificó concretamente qué significa "acompañar" y que les tutores hacían según sus propios criterios: "*siento que no hubo responsabilidades asignadas de parte de UNR, de decirnos (...) sus responsabilidades son estas, sus tareas son estas. Nos dijeron "acompañar" y quedaba más o menos a criterio de cada uno qué interpretaba como acompañar*" (T12, 2021). Coincidentemente, un tutor de FCEIA plantea que no había mucha organización por lo que quedaba librado a la voluntad de les tutores qué tareas realizaban (T13, 2021).

En síntesis, hallamos que para las referentes el acompañar tiene que ver con las tareas de asistir a les estudiantes con dificultades en cuanto a cuestiones administrativas y académicas y en aportar a construir el oficio de estudiantes. Por su parte, les tutores refieren a que consiste en guiar, orientar, brindar consejos desde la propia experiencia, aportar a que les

estudiantes no abandonen sus estudios y, principalmente, asesorar en la realización de trámites administrativos. Estas percepciones acerca de lo que significa acompañar trayectorias estudiantiles es similar a lo hallado en la pre-pandemia en cuanto a que se evidencia un sentido de "brindar herramientas" y de transmitir la propia experiencia. Sin embargo, vemos que, a diferencia a lo hallado en la pre-pandemia, priman referencias a cuestiones relacionadas a trámites administrativos y no tanto a aspectos emocionales o de contención. Esto toma relevancia en un contexto como el configurado por la pandemia donde, tal como señalamos anteriormente, la situación emocional del estudiantado no fue buena (Pierella, 2022). Sin embargo, esto parece interesante para contrastar, y profundizar en estudios posteriores, con lo señalado por Ana Abramowski y Juana Sorondo (2022) en cuanto a que Organismos Internacionales durante la pandemia han promovido una tendencia hacia la intensificación de la emocionalización y terapeutización de lo educativo.

También, se destacan las reiteradas referencias por parte de les tutores a dificultades en la construcción del rol. Por un lado, en términos de ciertas ponderaciones diferentes respecto de un acento en la función de "brindar información" que incentivan les referentes de la DOE, tal como analizamos en el capítulo anterior, y de generar espacios virtuales de socialización, recomendado por el equipo de Digicom. Por el otro, en cuanto a cierta "desorganización" o falta de mayor claridad respecto de las tareas de les tutores. Algunes tutores plantean que perciben cierta incongruencia entre los objetivos del Programa de construir el "oficio de estudiante" y el acento marcado en la orientación a resolver problemas administrativos; por su parte varies destacan que la función del tutor estaba muy mediada por la percepción individual acerca de cuáles eran sus tareas. Finalmente, en cuanto a las transformaciones que supuso la pandemia se destaca que la virtualización supondría un mayor obstáculo para generar procesos de retroalimentación entre tutores y tutoradxs y que la relación entre ambxs apareció como más distante.

7.5. Experiencias de ingresantes durante la pandemia

En este apartado analizamos las experiencias, sentidos y percepciones que construyen les ingresantes en torno al momento de ingreso a la universidad y las políticas de acompañamiento estudiantil, así como las transformaciones que la pandemia produjo en ellas. Tal como señala Sandra Carli (2012), los estudios centrados en estudiantes como actores institucionales implica ahondar en culturas institucionales sedimentadas, en los marcos

reguladores de la experiencia estudiantil, como así también en los discursos y marcas singulares de les jóvenes en determinadas épocas y universidades.

7.5.1. Experiencias y sentidos en torno al ingreso a la universidad y transformaciones que supuso la pandemia

Un primer elemento que aparece acerca de los sentidos construidos por las ingresantes en torno a la universidad y el momento de ingreso es la cuestión de su dificultad. Así, aluden a que les significó una sorpresa el grado de complejidad que presenta (E1, FHyA, 2021), y si bien algunas refieren a que tenían cierta certeza de que les iba a resultar difícil, fue mayor a lo esperado (E3, FCByF, 2021; E5, FCEIA, 2021). También, aparecen en los relatos estudiantiles anticipaciones por parte de referentes docentes o familiares sobre esa experiencia universitaria.

En uno de ellos emerge como el mayor desafío el grado de autonomía que supone la universidad (E2, HyA, 2021), mientras que en otro se destaca que no fue suficiente el grado de preparación recibida en la escuela secundaria para afrontar las exigencias (E4, FCByF, 2021). Incluso, emerge con claridad aquello mencionado por tutores respecto de que al poner en prácticas las formas aprendidas en la secundaria para afrontar el estudio o producir resúmenes se encontraban con que eran insuficientes (E4, FCByF, 2021). Otra cuestión que emerge es el choque producido entre los imaginarios construidos acerca de la carrera elegida y la realidad, lo que en algunos casos generó mucha frustración, llegando al punto de describir a la universidad como una tortura (E1, HyA, 2021).

En estas palabras vemos cómo la experiencia estudiantil adopta niveles de sufrimiento creciente, al punto de ser comparado con una tortura debido al nivel de demanda y exigencia que supone. En los relatos analizados la experiencia estudiantil se trama con lo inesperado, la exigencia, aquello nuevo que la institución demanda y con lo cual algunes estudiantes no pueden lidiar, al punto de generar niveles de frustración y sufrimiento altos. En estos casos pareciera que la anticipación de aquello con lo que se iban a encontrar no ayudó a disminuir el “choque” frente a lo nuevo.

Por otro lado, en cuanto a las transformaciones que produjo la pandemia y la virtualización forzosa en las experiencias de ingreso a la UNR, todas las estudiantes refieren a dificultades y experiencias negativas, solo en un relato se destaca como aspecto positivo el cursado virtual para algunas materias (E5, FCEIA, 2021). En algunos relatos se visualizan que las

expectativas de ingresar a la Universidad estaba en gran medida ligada a vivenciar una experiencia universitaria (Carli, 2012) que sólo se concretaría de modo presencial. Así lo describe una estudiante: "*tenía ganas de conocer a los compañeros, a los profesores y pasó la pandemia y chau*" (E2, 2021). Incluso, en alguno de ellos se visualiza una referencia a que el cursado virtual no concretó esa experiencia universitaria y que recién, con la vuelta a la presencialidad, se materializaría: *"tenía muchos nervios, porque nunca había tenido una clase ni nada"* (E2, HyA, 2021). Esta referencia a que las clases virtuales "no eran clases" y en donde la presencialidad habría significado la vuelta a la "verdadera" experiencia universitaria da cuenta de esta ligazón entre la materialidad y la vivencia. Aquí, tal como mencionamos en estudios anteriores (Pierella et al., 2022), siguiendo a Koselleck (1993) en su conceptualización sobre las categorías horizonte de expectativas y espacio de experiencias, podríamos identificar que muchas de las vivencias en la virtualidad permanecen en un horizonte de expectativas, anhelando la materialización de una experiencia universitaria que pareciera no poder concretarse. De este modo, visualizamos aquello que en investigaciones previas hallábamos acerca de que con la virtualización pareciera haber una dimensión de la "experiencia universitaria" que no se estaría "logrando" (Prados et al., 2022). Pareciera que la imposibilidad del tránsito físico por la universidad modificó la experiencia universitaria en cuanto a los modos de habitarla, vivirla y en donde su concreción estaría ligada a las posibilidades de transitarla físicamente.

Por otro lado, hallamos en relatos referencias respecto de que varias de las estrategias construidas por las estudiantes durante la pre-pandemia entraron en crisis frente a la virtualización forzosa. En tal sentido, una ingresante menciona que durante el cursillo de ingreso, que fue presencial en los meses previos al ASPO, había memorizado las aulas que le iban a tocar, los nombres de les docentes que iba a tener, incluso había conformado un grupo de compañeres, pero que nada de ello le sirvió durante la pandemia (E4, 2021). Se encontró con varias dificultades, principalmente para contactar a sus compañeres. Incluso, refiere a vivencias de otras personas que describen una experiencia estudiantil donde la presencialidad facilitaba el ingreso: "*decían que era así, si te complicabas en un apunte, se lo pedías a un compañero rápido, fotocopiadora. O (...) abajo en la Biblioteca había uno que podías pedir y fotocopiar, que te salía barato*" (E4, 2021). De este modo, vemos en el relato estudiantil la ligazón entre la dificultad que supone el ingreso y la necesidad de contar con estrategias de supervivencia. Aquí, hallamos aquello referido por Sandra Carli (2006) respecto que en

contextos de debilidad institucional y crisis les estudiantes generan estrategias de adaptación vinculados principalmente a las redes con pares. Sin embargo, vemos como en el contexto de la pandemia muchas de estas estrategias, generadas en la pre-pandemia, entran en crisis debido a la virtualidad, en cuanto supuso, como mencionamos anteriormente, dificultades en la comunicación y para la formación de grupalidades.

A su vez, en varios de los relatos aparecen menciones a obstáculos para afrontar el cursado virtual o el acceso a materiales. Estudiantes de carreras artísticas refieren a las particulares dificultades que supuso el acceso a materiales para las clases. El acceso a instrumentos para practicar o a materiales reciclables para trabajos prácticos se vio complejizado por las restricciones de circulación. En cuanto a las clases virtuales, refieren a la falta de Wi-Fi en las casas propias y que el modem provisto por la Universidad no tenía la cantidad de gigas suficientes para conectarse o descargar el material. Incluso, una estudiante menciona que no se conectaba a las clases virtuales por su larga duración:

> *nunca me pude conectar a las clases porque como no tengo wi-fi en mi casa y los datos están como $200, más el modem que me da la facultad como que no dura mucho básicamente. Hay clases que duraban de las 8 de la mañana hasta las 11hs y no duraba tampoco*. (E1, HyA, 2021)

De modo similar, otra estudiante refiere a que sólo contaba con un celular, que no era adecuado para llevar adelante las tareas académicas: "*el celular que yo tenía estaba todo roto, se tildaba, andaba lento, entonces no podía. Cuando entraba a las clases se me cortaba, o se salía, no se entendía bien lo que decían, entonces no entré más*" (E3, 2021). Aquí, se visualiza la dificultad que supuso la particular modalidad que asumieron muchas de las clases virtuales durante la pandemia. Tal como mencionamos anteriormente, durante este tiempo imperó una búsqueda por suplir la presencialidad y las clases sincrónicas fueron una de las formas más usadas, pero también suponían dificultades para aquelles estudiantes que no contaban con conectividad adecuada o los dispositivos necesarios. En este mismo sentido, se aluden a otras dificultades propias de los contextos barriales donde muches de les estudiantes viven. Una estudiante de la FCByF refiere a los frecuentes cortes de luz que se producían en su barrio y que al no grabarse las clases, se fue atrasando (E4, FCByF, 2021).

Sin embargo, algunas ingresantes remiten a la falta de conocimientos para su uso. No estar habituadas al uso del mail, no comprender el funcionamiento de la plataforma "Comunidades", no encontrar por dónde circulaba la información acerca de las clases y los

parciales. Estos fueron algunos de los obstáculos que las ingresantes atravesaron. En estos relatos vemos las distintas dificultades que encontraron las estudiantes para acceder a las clases virtuales donde la disponibilidad de recursos informáticos y de conectividad, así como de conocimientos para utilizarlos, condicionó las posibilidades de sostener el cursado. Esto hace a la problemática de la "brecha digital" a la que aludimos anteriormente.

Por otro lado, en cuanto a las clases virtuales, hallamos referencias a que las malas condiciones de cursado de las estudiantes se convertían en un obstáculo. Pero que, a la vez, la virtualización forzosa implicó cambios en la dinámica de las clases, así como en el vínculo con docentes y pares. A modo de ejemplo, una estudiante contrasta las clases virtuales con su experiencia de cursado presencial del Cursillo de Ingreso donde percibe que podía tener más acceso a les docentes y sus compañeres para hacer preguntas (E4, 2021). Otras manifiestan que las clases virtuales se caracterizaron por la celeridad, se pasaba de un tema al otro sin pausas, y donde los problemas de conectividad, así como la particularidad misma de esa modalidad, hacía que les estudiantes formularan preguntas y que les docentes no le escucharan: "*a mí se me tildaba todo, como que mucha paciencia no había tampoco. Y los profesores iban muy rápido en las clases virtuales*" (E3, FHyA, 2021). Asimismo, detallan variabilidad en la propia motivación en los distintos momentos del año. Algunas plantean que durante el primer cuatrimestre se sintieron más motivadas y le fue mejor, pero que en el segundo cuatrimestre ya les costaba más concentrarse. De este modo, en los relatos referidos vemos que las estudiantes identifican que con la pandemia se vio afectada la relación con les docentes, lo cual contrasta con la presencialidad donde el contacto cara a cara permitía mayores facilidades, y que, a la celeridad propia del ritmo del dictado de los contenidos, se sumaron las dificultades de conectividad y las limitaciones propias de la virtualización forzosa.

Por último, algunas estudiantes refieren a que a toda esta situación se sumaba el miedo por lo inédito de lo que se estaba viviendo y que el acompañamiento de la familia fue fundamental para afrontar esta coyuntura difícil (E5, FCEIA, 2021). A su vez, algunes relatan que las propias condiciones de vida afectaron sus posibilidades de estudio en el hogar. El compartir espacios con otres y no contar con un lugar de estudio tranquilo fue otro obstáculo señalado (E4, 2021). Aquí podemos ver aquello que Inés Dussel (2020) refiere respecto de que la pandemia supuso una continuidad entre el espacio familiar y el escolar y lo que señalan Ma. Paula Pierella y Ana Borgobello (2021) respecto de que el carácter exogámico de

la institución educativa se encontraría debilitado debido a la dificultad para separar los ámbitos públicos y privados.

A su vez, en casos de estudiantes universitaries, como el referido, al no contar en su propio hogar con condiciones adecuadas para el estudio, que en el contexto de la presencialidad se subsanaría con el acceso a la Biblioteca, implicó que deba buscar otros espacios para continuar con el cursado. Coincidentemente, Viviana Macchiarola et al. (2021) plantean que la ausencia de una universidad presencial puede infringir el derecho a la educación de les estudiantes de sectores vulnerables en tanto los inhabilita al acceso a bibliotecas, espacios de estudio e interacción con pares que pueden oficiar de andamiajes para sus aprendizajes.

En síntesis, en los relatos estudiantiles hallamos un sentido otorgado al ingreso a la universidad ligado a la complejidad donde en algunos casos produjo sorpresa y en otros se identifica la falta de preparación previa. También, aparecen alusiones a sentimientos de frustración y sufrimiento como vivencia estudiantil ante las demandas que la institución supone. En cuanto a las experiencias del primer año en tiempos de virtualidad forzosa, hallamos que la pandemia supuso una ruptura entre las expectativas y las vivencias. Los relatos refieren a un cursado que se anticipó como presencial y una virtualidad que presentó dificultades para su sostenimiento. En algunos casos aparecen referencias a una "experiencia universitaria" que al virtualizarse pareciera no haberse concretado y, en donde la vuelta a la presencialidad supuso un segundo comienzo. Esto es, la imposibilidad del tránsito físico por universidad modificó la experiencia universitaria en cuanto a los modos de "arraigo" y de sensación de pertenencia que suponía el habitarla.

También, aparecen referencias a estrategias de supervivencia para atravesar el primer año generadas por les estudiantes que con la pandemia se pusieron en crisis, donde las dificultades de comunicación, así como para crear grupalidades tienen particular incidencia. Asimismo, se detallan obstáculos para afrontar el cursado virtual. Entre estos se enumeran: falta de acceso a la conectividad y recursos informáticos, así como de conocimientos para utilizarlos. Asimismo, se mencionan problemas para contar con un espacio adecuado de estudio. Por último, se detalla que con la pandemia la relación con les docentes se vio afectada, lo cual tuvo incidencia en el desarrollo de las clases virtuales.

7.5.2. Experiencias y percepciones en torno a las políticas de acompañamiento

Un primer elemento que cabe aclarar es que, tal como señalamos en el capítulo 2, la muestra con la que se trabajó, es decir, les estudiantes entrevistades, fue por disponibilidad, sin embargo, fue intencional la selección de personas que percibían la "Beca de Acceso a la Universidad". Esto se debió a que nos interesó analizar las experiencias en torno a los espacios de acompañamiento de estudiantes de clases populares, es decir, les destinataries de dicha Beca. De este modo, nos pareció que si desde una perspectiva de la inclusión educativa se piensa que las políticas de acompañamiento pueden aportar en ese sentido es particularmente interesante conocer las experiencias de estes estudiantes.

Así, hallamos que las percepciones y vivencias de las ingresantes de los espacios de acompañamiento estudiantil son variadas y adoptan particularidades según las unidades académicas. En general se percibe cierto desconocimiento de los mismos, a excepción del caso de la estudiante de la FCEIA que afirma conocer y haber participado de las tutorías. En los casos de las estudiantes de la FHyA se evidencian distintos registros de los espacios de acompañamiento, si bien ambas afirman que no han participado de los mismos. En los relatos de las estudiantes de FCByF aparecen alusiones a transitar espacios de acompañamiento durante los Cursillos de Ingreso, si bien manifiestan desconocer las Tutorías Pares.

De este modo, en los relatos de las ingresantes de la FHyA se evidencia un claro desconocimiento del Curso de "Pre-Ingreso" y vagas referencias del Programa "Codo a Codo", si bien aducen distintas razones por las cuales no participaron del mismo. Una de ellas plantea que si bien conocía su existencia, desconocía para qué servían y por eso no se acercó (E1, 2021). Otra estudiante relata que una profesora le comentó a su curso acerca de la existencia del Programa y les recomendó que se acerquen si se encontraban con dificultades: "*que averigüemos si alguno estaba flojo en algo, te pasaban la data en Instagram o páginas para entrar e iban ahí*" (E2, 2021). De este modo, la estudiante menciona que en tanto no encontró necesidad de acercarse al espacio, no lo hizo.

En las palabras de las ingresantes de la FCByF identificamos que cursaron presencialmente el "Módulo de Ingreso" y que participaron de espacios de acompañamiento, pero que con la pandemia dejaron de asistir. Una de ellas menciona que durante el cursillo estaba recibiendo acompañamiento en Matemática, Lengua y Biología, pero que con la pandemia este se discontinuó. También, que participó de un taller de la Facultad sobre cómo manejar el estrés durante los exámenes y que le pareció muy bueno, pero afirma que desconoce las tutorías. Otra de las estudiantes plantea que no asistía a las tutorías, sino a los

espacios del cursillo, pero que particularmente en las tutorías de Matemática le sucedía que sentía que iban muy rápido. De este modo, dejó de asistir porque no podía acompasarse: "*todos avanzaban y yo me quedaba atrás, como que no le vi sentido porque digo "van a estar frenando para que me vuelva a explicar a mi cuando están re avanzados los demás*" (E3, 2021). En este relato vemos que a pesar de que la estudiante puede identificar su dificultad y es consciente de que el ritmo de avance de los contenidos le resultaba inalcanzable no le fue posible ponerlo de manifiesto. Parecería que la vergüenza o el miedo no le permitía manifestar este problema en el espacio de tutoría, lo que la lleva a abandonarlo. A su vez, podemos inferir que siendo que ambas han cursado de modo presencial los "Módulos de Ingreso" y por ende el de "Vida Universitaria" -que está coordinado por tutores pares-, la falta de identificación de estxs podría originarse en una ausencia de referenciación de las estudiantes con les tutores.

En cuanto al caso de la FCEIA, hallamos que es la única que manifiesta conocer los espacios de tutoría y que afirma haber participado en sus actividades, a la vez que los valora como positivos: "*los tutores nos aconsejaron y contestaron casi todas nuestras inquietudes, la palabra sería apoyo*" (E5, 2021). La estudiante reconoce que les tutores daban mucho espacio de escucha de les estudiantes y percibe que valoraban su palabra. También, manifiesta conocer y haber participado del curso de "Pre-Ingreso", del cual también tiene una valoración positiva: "*me sirvió muchísimo ya que pude entrar con una base mucho mejor que la de la escuela secundaria*" (E5, 2021).

Por otro lado, de los relatos estudiantiles emerge que la principal fuente de acompañamiento fueron sus pares y refieren a grupos de WhatsApp de las comisiones como espacios de acompañamiento o fuente de información. Aquí vemos aquello que señalamos en estudios anteriores acerca de que con la virtualización forzosa los grupos de WhatsApp se convirtieron en los principales espacios de intercambio y arraigo (Prados et al., 2022).

Por último, respecto de las transformaciones atravesadas durante la pandemia, hallamos en relatos de las estudiantes de la FCByF la consideración de que el "Módulo de Ingreso" y Centro de Estudiantes adquirieron relevancia como espacios a dónde dirigirse ante dificultades, pero que con la virtualidad dejaron de serlo debido las dificultades en las comunicaciones (E3, 2021; E4, 2021).

A partir de estos relatos de las experiencias y percepciones que manifiestan las estudiantes, podríamos identificar una relación entre el tipo de dispositivo y las características

institucionales particulares, y el grado de huella o marca que permean en las vivencias estudiantiles. Así, podríamos postular que aquellos espacios que están más curricularizados y trabajan con la totalidad de les estudiantes pueden generar mayores "marcas" en las trayectorias estudiantiles, en cambio, aquellos que poseen un enfoque remedial se verían sólo limitados a una población específica: quienes "necesiten asistencia". De este modo, hallamos que el espacio de la FCEIA presenta una serie de componentes que, por su historia y por el tipo de dispositivo de trabajo que presenta, posee fortalezas que hace que la estudiante no sólo haya transitado por él, sino que adquiera una fuerte referencia del mismo y de les tutores. Aquí, reiteramos aquello referido en el capítulo 3 en cuanto a que varies especialista coinciden en señalar que contribuyen a las "buenas prácticas" de retención: los ingresos mejor estructurados, institucionalizados y centralizados, acompañados de investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, con una gestión participativa y con docentes jerarizadxs y capacitadxs para este tramo, y que trabajan con todes les estudiantes.

En cambio, en los relatos de las estudiantes de la FCByF encontramos que, si bien las estudiantes habrían pasado por los espacios, no evidencian una referencia tan clara de los mismos ni de les tutores. Esto se podría deber a distintos factores que deberían ser analizados en estudios posteriores; sin embargo creemos que algunos componentes de la cultura institucional, que mencionan les actores institucionales, podrían estar accionando. Si bien les actores institucionales marcan que en dicha Facultad se están realizando importantes avances, y por tanto son componentes latentes que producen tensiones, aluden a cierto menosprecio hacia la dimensión pedagógica de la docencia, una mirada docente centrada en el déficit estudiantil y una cultura muy focalizada en el mérito académico. Estudios posteriores deberían analizar si estos componentes tensionan y restan potencialidad al trabajo de las tutorías y de otros espacios de acompañamiento estudiantil.

Por su parte, en la FHyA es donde se visualiza menor grado de referencia de estos espacios, al punto de que si bien las estudiantes tenían conocimiento de los mismos, aducen que no vieron la necesidad de participar de ellos. Esto podría deberse a su carácter remedial. Es decir, en tanto están destinados a estudiantes que hallen dificultades o que sean derivades por docentes podrían ver mermadas sus posibilidades de incidir en las trayectorias estudiantiles. Esto es, esta capacidad de "dejar huella" estaría en relación al hallazgo de alguna dificultad, de un déficit que subsanar.

En síntesis, en los relatos de las estudiantes encontramos distintos registros y percepciones acerca de los espacios de acompañamiento. Se destaca el caso de la estudiante de la FCEIA, en donde existe una fuerte referencia de los mismos y de les tutores, mientras que en las estudiantes de la FHyA, si bien hay un registro de la existencia de los espacios de acompañamiento estudiantil, afirma desconocer su fin o no visualizar la necesidad de asistir. En los casos de las estudiantes de FCByF encontramos un registro más difuso de los espacios, si bien tienen referencia de haber pasado por ellos. Por último, en varios casos se alude a les pares y el Centro de Estudiantes como actores importantes y a los grupos de WhatsApp como redes de acompañamiento. Finalmente, pudimos identificar una relación entre el tipo de dispositivo, y sus características institucionales particulares, con el grado de huella o marca que permea en las vivencias estudiantiles. Así, se menciona que la FCEIA es el espacio donde se hallan mayores potencialidades para "dejar huellas", en cambio, en el caso de la FCByF se identifican algunos aspectos de la cultura institucional que podrían estar tensionando sus efectos. Finalmente, se halla que por su carácter remedial, los espacios de la FHyA podrían tener menos potencialidades de incidir en las trayectorias estudiantiles.

7.6. Efectos de las políticas de acompañamiento en tiempos de pandemia

En el capítulo anterior analizamos los efectos que tuvieron, desde nuestra perspectiva, las políticas de acompañamiento estudiantil en tres dimensiones: la institucional, la del cotidiano social y en relación con los procesos de igualdad e inclusión en la Universidad. Asimismo, afirmamos que, en tanto trabajamos desde el enfoque epistemológico de la perspectiva relacional, nos interesa particularmente hacer un esfuerzo teórico y metodológico por analizar de qué modo las tendencias "hegemónicas de una época se configuran a modo de lógicas que van adquiriendo particulares continuidades según las escalas y niveles que van conectando" (Achilli, 2013, p. 40). Esto es, de qué modo las tendencias hegemónicas de una época configuran, condicionan, interpelan, posibilitan o limitan prácticas y sentidos.

Es así que en este apartado nos interesa realizar el mismo esfuerzo teórico por analizar los efectos que producen las políticas de acompañamiento estudiantil en el particular contexto de la pandemia y la virtualización forzosa, período en el cual, como señalamos anteriormente, se produjeron transformaciones en relación con las tareas de acompañamiento como así también en torno a las experiencias del ingreso a la universidad. Si bien entendemos que la pandemia no constituye una tendencia hegemónica de época, si no más un hecho histórico de

trascendencia cuyas consecuencias aún no pueden ser precisadas de modo certero, concebimos que el grado de transformaciones en las dinámicas sociales que produjo entran en sintonía o colisionan con estas tendencias.

Específicamente, en relación con los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en el contexto de la pandemia podemos identificar, en primer lugar, que se produciría un acrecentamiento de la importancia de la tarea de acompañar las trayectorias estudiantiles en un contexto difícil e incierto, donde las expectativas estudiantiles en torno al cuidado emergen con más claridad. Aquí distinguimos dos elementos. Por un lado, el proceso que describimos en el capítulo anterior, en el que fue emergiendo una preocupación en torno al primer año y las trayectorias educativas, a la vez que se instala una demanda de inclusión e igualdad educativa que configura al acompañamiento como una tarea, y en donde la institución universitaria adopta una progresiva responsabilización frente a quienes ingresan. Y, por el otro, el particular momento de incertidumbre que produjo la pandemia que, desde nuestro punto de vista, puso sobre la mesa transformaciones que se venían gestando en cuanto a expectativas estudiantiles respecto de cuestiones en torno al cuidado.

En cuanto al primer elemento, hallamos que en las acciones adoptadas durante la pandemia en relación a las políticas de acompañamiento estudiantil se visualizaría el despliegue de los efectos, que identificamos en el capítulo anterior, respecto de la instalación de un sentido de que les estudiantes deben ser acompañades durante el ingreso a la universidad. De este modo, en un contexto de incertidumbre y excepcionalidad como la pandemia se dispuso un fortalecimiento respecto del acompañamiento, así como la creación de espacios de sociabilidad, como el "Patio Virtual". Respecto de este último, así como las afirmaciones vertidas en la página web del Programa "Codo a Codo" en cuanto a la relación entre el tránsito físico por la universidad y el arraigo, anteriormente reseñadas, vemos cómo opera el supuesto respecto de la importancia de la socialización y la ambientación estudiantil en los procesos de afiliación institucional.

Por otro lado, en relación con el segundo elemento, en estudios anteriores respecto de la UNR (Pierella et al., 2022; Prados et al., 2022) señalamos que actitudes como paciencia, predisposición, amabilidad, presencia y contacto permanente, fueron valoradas positivamente por les estudiantes durante el contexto de virtualización temprana. Coincidentemente, Viviana Macchiarola et al. (2021) señalaron que, en relatos de estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante la pandemia, fue posible encontrar valoraciones positivas de actitudes

docentes como comprensión, confianza, flexibilidad y adaptabilidad ante lo nuevo, empatía y disposiciones favorables para enseñar. Este tipo de actitudes docentes valoradas positivamente por les estudiantes dejan al descubierto expectativas estudiantiles respecto al vínculo pedagógico atravesado por el cuidado. Al analizar las transformaciones en las formas de autoridad en la universidad que se produjeron con el cambio de siglo, María Paula Pierella (2014) señala que la relación social que se establece entre docentes y estudiantes tiene lugar en un tiempo y espacio específico. Asimismo, destaca que las referencias a la "contención" son un emergente de estas transformaciones y que expresan demandas estudiantiles de autoridad que prioricen el cuidado y el reconocimiento. Si bien la autora determina que tales demandas se observan de modo frecuente en tiempos de incertidumbre, propio de los inicios, también es posible identificarlo en momentos de crisis profundas como la que se produjo en nuestro país en 2001 (Carli, 2012; Pierella, 2014). De este modo, identificamos que la crisis que produjo la pandemia dejó al descubierto estas transformaciones en torno a las expectativas estudiantiles, a la vez que dio muestra de transformaciones sociales más amplias. Graciela Morgade (2020) destaca la relevancia social y centralidad que adquirieron las tareas de cuidado durante la pandemia y señala que la continuidad pedagógica impulsada como política durante el aislamiento ha sido una tarea feminizada, realizada incluso simultáneamente a las tareas del hogar y a la atención de la familia. Finalmente, señala que hablar de la categoría de cuidado, que proviene del campo de los feminismos, implica un cruce entre la ética y la política y que alude a ideas de receptividad, atención interesada, simpatía y "sentir con"; ideas claramente cercanas a las expectativas estudiantiles respecto del vínculo pedagógico, que recogimos en estudios anteriores (Prados et al., 2022). De este modo, vemos como durante la pandemia se ponen sobre la mesa expectativas sociales y, particularmente, estudiantiles en torno al cuidado y la contención, donde los espacios de acompañamiento estudiantil y el rol de les tutores cobra mayor relevancia. Asimismo, se visualiza que tales tareas están feminizadas en la universidad, ya que la mayoría de las referentes y tutoras son mujeres. Sin embargo, cabe aclarar que esto se da en un contexto en que la universidad argentina está feminizada.

Por otro lado, en cuanto a los efectos de las políticas de acompañamiento en relación con procesos de igualdad e inclusión, anteriormente señalamos que la pandemia producida por el covid-19 trajo aparejada una serie de crisis -sanitaria, alimentaria, educativa y económica, con el aumento del desempleo y la pobreza- que afectaron principalmente a las mujeres y la

niñez, y que agravaron la situación social en la que se encontraban muchos de los países del mundo. También, señalamos que la virtualización forzosa afectó de desigual manera las trayectorias de les estudiantes según sus clases sociales. Particularmente, se visualiza la incidencia de la "brecha digital", donde la virtualización de la educación supuso el acceso a conectividad y elementos tecnológicos como condición de posibilidad del acceso a la educación. En tal sentido, asistimos a momentos en los cuales las estrategias habituales de garantía del derecho a la educación y de promoción de la inclusión entraron en crisis. A la par de que se fueron ensayando nuevos modos de posibilitar el acceso en estas condiciones inéditas, se buscó garantizar que las preexistentes continúen. De tal modo, en el caso de la UNR pudimos ver cómo las políticas de acompañamiento estudiantil se continuaron de modo virtual y se incrementó la cantidad de tutores, a la vez que se ensayaron formas novedosas como el "Patio Virtual".

Particularmente, en cuanto a los posibles efectos de las políticas de acompañamiento en relación con la inclusión vale resaltar, tal como lo hicimos en el capítulo anterior, que nos resulta imposible atribuir de modo unívoco a este aspecto capacidades para promover por sí mismo procesos de inclusión e igualdad educativa. Esto es, así como resulta imposible aislar la cuestión educativa como único factor que promueva la igualdad, tampoco es posible atribuir a una política en particular producir por sí sola procesos de inclusión e igualdad. Además, esto es más difícil de analizar en un contexto de profunda crisis como la atravesada, sumado a lo reciente de estas transformaciones. De tal modo, continuando con el análisis elaborado en el capítulo anterior respecto de las políticas de acompañamiento en la pre-pandemia y sus posibles efectos contradictorios con relación a promover procesos de inclusión e igualdad educativa, hallamos una continuidad en la pandemia.

Por un lado, vemos que uno de los efectos que tendrían las políticas de acompañamiento estudiantil, y que aportan a la inclusión, fue el de materializar, en muchos casos, el acceso a la educación superior en términos de facilitar el ingreso a aulas virtuales y de orientar en el uso de las plataformas virtuales. Tal como señalamos anteriormente, en un contexto donde el acceso a tecnologías y conectividad fue condición de posibilidad para materializar el derecho a la educación, podríamos destacar el importante rol que asumieron muches tutores en la concreción de ese derecho. Esto es, posibilitando la concreción misma de la clase universitaria en el nuevo formato virtual. De igual modo, el asesoramiento para la realización de trámites administrativos -algo mencionado constantemente por les tutores- es un aporte

importante para el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, más en un contexto signado por la incertidumbre y en el que la comunicación se tornó aún más difícil.

Por otro lado, vimos que los dispositivos de trabajo desplegados en los espacios de acompañamiento estudiantil buscaron promover procesos de afiliación institucional e intelectual. Sin embargo, las numerosas dificultades detalladas por los actores institucionales darían cuenta de serias imposibilidades para incidir en las trayectorias educativas estudiantiles. Los problemas de organización y de clarificación de las pautas de trabajo y tareas a realizar dan cuenta de grandes dificultades por parte de les tutores para construir el rol del tutor durante la virtualización forzosa. Esto aunado a las dificultades de articulación que se visualizarían entre los equipos de referentes y entre estxs y les tutores. También, se identifica que los problemas de participación y de difusión de los espacios hallados en la pre-pandemia se replican y profundizan con la pandemia, lo cual les restaría "efectividad".

De este modo, podríamos identificar que las políticas de acompañamiento estudiantil durante la pandemia tuvieron efectos de inclusión de modo contradictorio. Si bien se destaca el importante rol que tuvieron les tutores en garantizar el acceso a la educación superior, las numerosas dificultades halladas pareciera restarle capacidad de incidencia en las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, cabe señalar que esta capacidad de incidencia en las trayectorias no tendría que ver sólo con las dificultades propias de la pandemia sino también con el tipo de dispositivo desarrollado y las características institucionales. Así, visualizamos que el espacio de FCEIA, aun en el contexto de la pandemia, habría tenido mayores posibilidades de dejar "huellas" en las vivencias estudiantiles debido a las características propias del mismo, así como a las condiciones institucionales. En relación con las condiciones institucionales, si bien escapa a los fines de este trabajo profundizar en cuanto de estas atañen a esfuerzos de autoridades institucionales o del equipo de referentes, y reiterando las limitaciones antes señaladas, vale mencionar: proyecto aprobado por el Consejo Directivo de la FCEIA de creación del espacio con tareas y funciones estipuladas, equipo de trabajo interdisciplinario con profesionales del campo de la Psicología, las Cs. de la Educación y de las Ingenierías; desarrollo de proyectos de investigación y publicaciones; participación en redes nacionales e internacionales, articulación con distintas dependencias administrativas de la Facultad; espacio propio; entre otras.

Finalmente, cabe destacar que, tal como indicamos en el capítulo anterior, desde nuestra postura, de ningún modo las contradicciones y limitaciones señaladas en los espacios de

acompañamiento invalidan el importante trabajo que vienen realizando. La pandemia supuso que todes les actores institucionales afrontaran un proceso de virtualización forzosa, en un escenario signado por la incertidumbre y el temor, en muchos casos sin una formación previa y con situaciones personales y subjetivas complejas. Las instituciones realizaron importantes esfuerzos en términos de garantizar el acceso a la educación proveyendo de insumos informáticos, conectividad y programas como los mencionados, para acompañar a les estudiantes. Sin embargo, como hemos podido señalar, las dificultades fueron muy numerosas y, en algunos casos, los esfuerzos no lograron resolver los problemas ocasionados. Desde nuestra perspectiva, que las instituciones de educación superior como la UNR hayan definido incrementar el número de tutores y crear dispositivos de acompañamiento da cuenta de que, más allá de todas las dificultades, existió la intención política de hacer del acompañamiento de las trayectorias estudiantiles una tarea institucional jerarquizada.

7.7. Síntesis del capítulo

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 supuso que la UNR afronte un proceso de virtualización forzosa, en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. En este contexto se implementaron acciones cuyo objetivo principal fue acompañar el ingreso en el contexto de la pandemia. El Programa "Codo a Codo" (DOE-UNR) constituyó una readecuación del Programa "Tutorías Pares" (DOE-UNR) y evidenció un significativo aumento en la cantidad de tutores. El "Patio Virtual" emergió como un espacio para recrear la socialización estudiantil en la virtualidad, mientras que el "Curso de Pre Ingreso" buscó generar una base común de conocimiento en les ingresantes. Entre las principales consultas realizadas por les estudiantes aparecen cuestiones relacionadas con los Planes de Estudios e incumbencias, trámites administrativos y hallar links de ingreso a las clases e información sobre el cursado.

En cuanto a los logros, las referentes señalan que se pudo garantizar el acompañamiento en un contexto difícil y complejo, a su vez que les tutores mencionan que se realizaron aportes en términos de garantizar la permanencia. En cuanto a las dificultades, les tutores señalan problemas de organización y articulación con docentes y dependencias institucionales, de coordinación entre les tutores y de concreción y participación en las actividades. Aquí aparecen las mismas dificultades halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil donde se señalan problemas de difusión. A su vez, les tutores

señalan obstáculos para construir su rol donde impacta la falta de claridad sobre las tareas a realizar y de acompañamiento por parte de les referentes.

Por otro lado, en cuanto a los sentidos y percepciones que referentes y tutores construyen acerca de las dificultades estudiantiles en el ingreso a la universidad y las transformaciones que supuso la pandemia, hallamos que identifican continuidades y rupturas respecto de la pre-pandemia. En cuanto a las continuidades, se señalan dificultades estudiantiles relacionadas con la distancia de la universidad respecto de la escuela secundaria, la universidad como espacio nuevo con otras lógicas, transformaciones en las culturas juveniles y los modos de aprender, y condiciones institucionales adversas. Al respecto, les actores institucionales señalan que la pandemia produjo modificaciones donde la virtualización forzosa acarreó particulares dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual de les ingresantes. Asimismo se destaca que los obstáculos en cuanto a las habilidades tecnológicas de les estudiantes podía significar, en este contexto, quedar "desconectadx", al no poder hallar el link de las clases o no saber usar la plataforma "Comunidades" u otras plataformas. Finalmente, se mencionan los efectos de la "brecha digital" donde emergen dificultades asociadas a la falta de conectividad o de recursos tecnológicos como impedimento para el acceso mismo a la educación superior.

En cuanto a los sentidos construidos en torno a la desigualdad educativa y la inclusión, coincidentemente con lo hallado en la pre-pandemia, vemos que conviven distintas concepciones acerca de la desigualdad. En algunos casos priman sentidos ligados a la inclusión en cuanto a resolver problemas individuales, personales; mientras que en otros casos, aparecen alusiones a la desigualdad educativa como estrechamente relacionada con la desigualdad social y se reconoce el rol de la institución para paliarlas. Asimismo, señalamos que en un contexto de intenso debate acerca de la pandemia, la inclusión y la desigualdad social no hallamos en las palabras de les actores institucionales abundantes reflexiones en torno al mismo. Sin embargo, aparecen referencias a las nuevas formas de desigualdad que emergieron durante la pandemia en relación con las distintas realidades sociales respecto del acceso a las tecnologías, a la conectividad y los capitales culturales que su uso implica.

A su vez, en cuanto a los sentidos y percepciones en torno a la tarea de acompañar y las transformaciones que produjo la pandemia, se destacan reiteradas referencias por parte de les tutores a dificultades en la construcción del rol. Por un lado, en términos de ciertas ponderaciones diferentes respecto de un acento en la función de "brindar información" y de

generar espacios virtuales de socialización. Pero, por el otro, en cuanto a cierta "desorganización" o falta de mayor claridad respecto de las tareas de les tutores. En cuanto a las transformaciones que supuso la pandemia, tutores destacan que la virtualización supondría un mayor obstáculo para generar procesos de retroalimentación entre estxs y les tutoradxs y que la relación entre ambxs apareció como más distante. En cuanto al sentido otorgado a la tarea de acompañar se destaca una continuidad respecto de la pre-pandemia en cuanto a la idea de "brindar herramientas" y de transmitir la propia experiencia. Sin embargo, vemos que priman referencias a cuestiones relacionadas a trámites administrativos y no tanto a aspectos emocionales o de contención. Por último, les tutores destacan cierta incongruencia entre los objetivos del Programa de construir el "oficio de estudiante" y el acento marcado en la orientación a resolver problemas administrativos y brindar herramientas.

En cuanto a las experiencias del primer año, visualizamos en los relatos estudiantiles un sentido del ingreso ligado a la idea de dificultad y novedad, donde la anticipación por parte de otres significatives pareciera no lograr disminuir el "choque". En cuanto a las transformaciones que supuso la pandemia en las experiencias estudiantiles, visualizamos una alusión a una "experiencia universitaria" que pareciera no concretarse debido a la virtualización y la imposibilidad de habitar físicamente la universidad. También, se alude a una crisis en las "estrategias de supervivencias" creadas durante la presencialidad, a los efectos negativos de la "brecha digital" y se evidencian problemáticas en torno a la continuidad entre lo familiar y lo escolar para el desarrollo de las clases en virtualidad.

En relación con las experiencias estudiantiles respecto de las políticas de acompañamiento, vemos distintos registros y percepciones en los relatos. Se destaca el caso de la estudiante de la FCEIA, en donde existe una fuerte referencia de los mismos y de les tutores, en cambio, en las estudiantes de la FHyA, si bien hay un registro de la existencia de los espacios de acompañamiento estudiantil, afirma desconocer su fin o no visualizar la necesidad de asistir. En los casos de las estudiantes de FCByF encontramos un registro más difuso de los espacios, si bien refieren haber pasado por ellos. También, se alude a les pares y al Centro de Estudiantes como actores importantes y a los grupos de WhatsApp como redes de acompañamiento. Por último, pudimos identificar una relación entre el tipo de dispositivo, y sus características institucionales particulares, con el grado de huella o marca que permea las vivencias estudiantiles. Así, se menciona que la FCEIA es el espacio donde se hallarían mayores potencialidades para "dejar huellas", en cambio, en la FCByF se identifican algunos

aspectos de la cultura institucional que podrían estar tensionando sus efectos. Finalmente, se halla que por su carácter remedial, los espacios de la FHyA podrían tener menos potencialidades de incidir en las trayectorias estudiantiles.

Por último, en relación con los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la pandemia, identificamos en por un lado, que se produciría un acrecentamiento de la importancia de la tarea de acompañar las trayectorias estudiantiles en un contexto difícil e incierto, donde las expectativas estudiantiles en torno al cuidado emergen con más claridad. Por el otro, planteamos que las políticas de acompañamiento estudiantil habrían tenido efectos de inclusión de modo contradictorio. Si bien se destaca el importante rol que tuvieron les tutores en garantizar el acceso a la educación superior, las numerosas dificultades halladas pareciera restarle capacidad de incidencia en las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, esta incapacidad de incidir en las trayectorias perecería no residir sólo en los obstáculos que supuso la pandemia, sino también estar vinculada con el tipo de dispositivo desarrollado y las características institucionales. Así, postulamos que algunos espacios, aún en el contexto de la pandemia, habrían tenido mayores posibilidades de dejar "huellas" en las vivencias estudiantiles debido a las características propias del espacio, así como a las condiciones institucionales.

Capítulo 8. *Conclusiones*

"El que aspire a una sociedad diferente no tendrá inconvenientes
en imaginar una manera de hacer ciencia muy distinta de la actual.
Más aún, no tendrá más remedio que desarrollar una ciencia diferente.
En efecto, la que hay no le alcanza como instrumento
para el cambio y la construcción del nuevo sistema".
Oscar Varsavsky

Con la presente tesis perseguimos el objetivo de hacer un aporte en el sentido que indica Emilio Tenti Fanfani (2015): "necesitamos conocer mejor las cosas de la educación para actuar mejor. El conocimiento no es ajeno a la política, es decir, a la intervención sobre los asuntos humanos para hacer que la experiencia social se aproxime más a un deber ser socialmente construido" (p. 22). De este modo, una adecuada definición de la situación se convierte en condición para encontrar soluciones adecuadas y, tal comprensión, requiere una dosificación adecuada de "compromiso y distanciamiento", dice Tenti Fanfani (2015) parafraseando a Norbet Elías. Compromiso con determinados valores -la construcción de una sociedad más justa, más libre y más igualitaria- que orientan y dan sentido a la acción, y distanciamiento de las pasiones e intereses corporativos inmediatos, como para ver bien y ver más allá del presente y, por tanto, para ver mejor (Tenti Fanfani, 2015). Es por ello que en esta tesis hicimos un esfuerzo teórico y metodológico por "ver mejor" y adentrarnos en un análisis de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR, sus encuadres, logros, limitaciones y sus efectos en relación con la problemática de la desigualdad social y la inclusión educativa. En tal análisis procuramos poner en relación tres escalas contextuales -la nacional e internacional, la institucional y la cotidiana- que se entrecruzan al ahondar en estas políticas, los sentidos y percepciones que construyen les actores institucionales, las experiencias y los efectos que tienen.

De este modo, a lo largo de este análisis identificamos que la UNR, al igual que otras UUNN, continuó con la tendencia a la creación de espacios de acompañamiento estudiantil, como cursos de ingreso o tutorías, a la vez que pudimos identificar dos momentos en este proceso. Uno que tiene lugar con posterioridad a la acreditación de las carreras por CONEAU, y otro de multiplicación y expansión de las políticas de acompañamiento estudiantil a partir de 2012.

El primer momento se da en el contexto en que las tutorías ingresan a las agendas de la educación superior debido a procesos de convergencia político-económicas que se produjeron en Europa a fines del siglo XX, marcado por una fuerte hegemonía neoliberal. En Argentina su emergencia se dio a partir de la confluencia de distintos sucesos, siendo los procesos de acreditación de carreras por parte de CONEAU su principal motor, en el contexto de una transformación estructural de la educación superior. Sin embargo, planteamos que los desafíos que supuso la masificación estudiantil y la apertura democrática, las particulares demandas que se traman en torno a los principios que sustentan la universidad argentina, así como las oleadas democratizadoras que se abrieron en el continente y que permitieron configurar una agenda en torno al derecho a la educación, interpelaron a las políticas de acompañamiento estudiantil y fomentaron su expansión. Así, estas políticas se fueron instalando en las universidades nacionales como respuestas a problemas que aparecen en el ingreso a la universidad.

Particularmente, en relación con los problemas que emergen en primer año y la cuestión de la desigualdad en la universidad, encontramos que a nivel mundial existen tendencias estructurales hacia la masificación de la educación superior, con crecimiento de las tasas de escolarización, pero con altos niveles de abandono, que afectan principalmente a las clases populares. De tal modo, en cuanto al caso argentino, se observa en los últimos años que, si bien las brechas de participación de las distintas clases sociales en la educación superior menguaron, persisten desigualdades estructurales. Específicamente, respecto de la UNR, en los informes de Evaluación de CONEAU ya se identificaba, a principio del siglo XXI, volúmenes elevados de abandono, alargamiento de las carreras y desgranamiento.

Así, a partir de los datos recabados, pudimos afirmar que la UNR participa de la tendencia a nivel mundial en Educación Superior de masificación del nivel incorporando grandes franjas antes excluidas, personas provenientes de posiciones sociales desfavorecidas en el capital cultural. Del análisis del ingreso a dicha universidad correspondiente al período 2018-2021 se desprende que existe un gran caudal de estudiantes del “estatus de primera generación” (Ezcurra, 2013) y que provienen de hogares con “bajas” credenciales educativas. Asimismo, detallamos que de las Facultades analizadas, la FHyA posee una mayor cantidad de ingresantes que provienen de una “posición social en desventaja” (Ezcurra, 2019) y evidencia los valores más altos del “Índice de Pasividad en Primer Año”; mientras que la FCEIA y la FCByF, si bien concentran un menor caudal de estudiantes que provienen de una

“posición social en desventaja”, evidencian una gran proporción de estudiantes del “estatus de primera generación”. Asimismo, destacamos que la FCEIA posee los valores más bajos, al concentrar mayor proporción de estudiantes que provienen de hogares con mayores credenciales educativas y posee menor proporción de estudiantes que son primera generación universitaria, a la vez que evidencia los valores más bajos del “Índice de Pasividad en Primer Año”. Es por todo esto que concluimos que la UNR participa de la tendencia estructural global denominada como “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2013), siendo la FHyA la más afectada de las Facultades bajo estudio.

Volviendo a las políticas de acompañamiento en la UNR, como mencionamos anteriormente, identificamos dos momentos en su creación: un primer momento a principios del siglo XXI donde se da la aparición de espacios de tutorías y que se corresponde con las acreditaciones de carreras por parte de CONEAU, y un segundo momento de expansión, multiplicación y diversificación que se da a partir de 2011, al calor de las recomendaciones del CIN de irradiar estas políticas en todas las UUNN. De este modo, hallamos que de las Facultades bajo estudio, la FCEIA y FCByF crean tempranamente espacios de tutorías pares. A su vez, en ambas existían módulos de ingreso optativos con un fuerte carácter compensatorio, mientras que la FCByF también contaba con el Servicio Pedagógico Universitario. En las Resoluciones de acreditaciones de CONEAU de ambas Facultades pudimos hallar referencias a problemas relacionados al ingreso a comienzos del siglo XXI: altos índices de abandono, alargamiento de las carreras y desgranamiento. Ante esto, las dos unidades académicas se proponen implementar políticas de tutorías, las cuales son consideradas como pertinentes por las Comisiones de CONEAU para atender a tales problemas.

En cuanto a las modalidades de implementación vemos que si bien en ambas Facultades se trabaja desde el dispositivo de tutorías pares, las cuales se han ido incorporando a los módulos de ingreso a partir del espacio de “Introducción a la Vida Universitaria”, la forma de acompañar el primer año es diferente. En el caso de la FCEIA se continúa el trabajo en un espacio optativo y cuatrimestral de encuentros semanales a cargo de les tutores, a diferencia de la FCByF donde les tutores realizan el acompañamiento de modo virtual y concretan entrevistas cuando les estudiantes lo requieran. Por otro lado, en cuanto a los logros hallamos coincidencias respecto de la progresiva instalación de las tutorías y de una preocupación institucional acerca de problemas asociados al ingreso. También existen coincidencias

respecto de progresos en términos de generar procesos de autonomización estudiantil. En la FCEIA se destacan avances respecto de construir un enfoque acerca de lo vocacional en relación con los proyectos personales y propender a generar grupalidad y arraigo institucional. En la FCByF se señala que se pueden ver logros respecto de una mayor retención estudiantil y que los espacios sirven para resolver problemas. En ambos casos se menciona que la tutoría aporta a que les estudiantes que se desempeñan como tutores se vayan formando como docentes, a la vez que incorporen una mirada específica asociada a la función tutorial.

En cuanto a las limitaciones, en ambas Facultades se señalan restricciones presupuestarias que afectan su funcionamiento y resistencias o prejuicios respecto de la labor de los espacios, si bien se mencionan avances al respecto. Particularmente, en el caso de la FCByF se alude a prejuicios en torno a los espacios pedagógicos y representaciones docentes respecto de los déficits estudiantiles que, si bien estarían cambiando, aparecen como limitantes. A su vez, se plantea la falta de un espacio edilicio propio como obstáculo y se diagnostica que en la Facultad no se estarían logrando los procesos de inclusión social que se esperaría con la implementación del programa, siendo la cuestión económica uno de los principales factores. Por su parte, les tutores de la FCByF plantean como dificultad la falta de continuidad de tutores más experimentades, así como de herramientas para desempeñar su labor. En la FCEIA se destacan problemas en el sostenimiento de la participación estudiantil, que se asocia a su no obligatoriedad, así como a dificultades de difusión.

En relación con el segundo momento de implementación de políticas de acompañamiento estudiantil, analizamos las experiencias de la FHyA y la desarrollada por la Dirección de Orientación Estudiantil (DOE)-UNR, en un contexto de expansión nacional de los espacios de acompañamiento estudiantil. En ambos casos vemos objetivos similares para el desarrollo de los espacios, principalmente aportar a resolver problemas como el abandono y acompañar el ingreso, sin embargo, vemos distintas modalidades de trabajo. La DOE-(UNR) desarrolla una experiencia de tutorías pares que se despliega en todas las unidades académicas, con independencia de los espacios ya existentes, y con una coordinación centralizada, pero en articulación con las Secretarías Estudiantiles de las Facultades. Por su parte, en la FHyA vemos dos tipos de espacios distintos: el “Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria” (CIVU) y el “Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica”, que si bien

difieren en sus modalidades de trabajo, generan posteriormente mayor articulación al incorporar en el primero un espacio específico del segundo.

En cuanto a sus logros, en ambos espacios refieren a avances en cuanto a la instalación de los programas en la institución y a que se puede visualizar que les estudiantes logran resolver los problemas por los cuales consultan. En el caso del "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" se destaca que les estudiantes se anotan para continuar el curso en el segundo nivel, lo cual da cuenta de un reconocimiento estudiantil a su utilidad. En cuanto a las "Tutorías Pares" (DOE-UNR) se plantea que la existencia de un espacio de escucha de ese tipo es un logro institucional importante, a la vez que su progresiva expansión en todas las unidades académicas constituye un gran avance. Entre las limitaciones, en la FHyA se plantea que la fuerte fragmentación por carreras dificulta la labor debido a que la cantidad de tutores asignades no permite tener una representación total de las mismas. En cambio, referentes de la FCByF aluden a problemas de coordinación e instalación del Programa. Por su parte, algunas tutoras destacan un fuerte desconocimiento de les docentes respecto de la existencia del programa, así como el tener que resolver situaciones que exceden a lo que pueden hacer desde su lugar.

De modo general, hallamos que los espacios analizados poseen objetivos similares y se constituyeron sobre un presupuesto común: aportar a la inclusión educativa. A su vez, identificamos tres tipos de espacios, en relación con quiénes asumen la función de acompañamiento y tutoría: tutorías pares, tutorías docentes y asesoría. Así, identificamos que en el primer tipo podemos encuadrar las propuestas de "Tutorías Pares" de la DOE (UNR) y los Programas de "Tutorías de Pares" de la FCByF y de la FCEIA. En el segundo tipo, "tutorías docentes", podemos encuadrar: el "Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica" de la FHyA y en el tercer grupo, las "asesorías", encontramos el "Servicio Pedagógico Universitario" de la FCByF y el "Ciclo de Introducción a la Vida Universitaria" de la FHyA. Por último, si bien difieren en cuanto a las modalidades de implementación, podemos afirmar que constituyen "estrategias de primera generación" en tanto se focalizan en les individues y desarrollan acciones extracurriculares. Asimismo, destacamos el caso de las "Tutorías por Pares" de la FCEIA que tiene un protagonismo importante en el primer año con un espacio específico incorporado a la grillas de horario del "Curso de Ingreso" y del primer cuatrimestre. Desde nuestra perspectiva este protagonismo

se debe no sólo a algunas fortalezas específicas del dispositivo de trabajo sino a condiciones institucionales que favorecieron y fortalecieron la labor del mismo.

A su vez, destacamos algunas estrategias que los espacios de acompañamiento han ido construyendo, que hacen al dispositivo de trabajo, y que van en el sentido de aportar a construir el "oficio de estudiante" promoviendo procesos de "afiliación institucional e intelectual" (Coulon, 2017). Entre estas mencionamos:

-lazos mediados por la cercanía de les tutores y referentes que generen puentes entre la nueva institución y les ingresantes, a la vez que contribuyen al arraigo;

-los espacios de acompañamiento como ámbitos donde poner en práctica los procesos de construcción del oficio de estudiante y como lugar de anticipación del cambio y donde "mostrar" aquello que no se enseña;

-el trabajo en torno a conocimientos no disciplinares como lo vocacional, lo metacognitivo y de vida universitaria;

-el sostenimiento con regularidad de un espacio que está presente cuando les estudiantes lo necesiten y que promueven la sociabilidad.

Desde nuestra posición, el hecho de brindar referentes con quienes establecer un lazo, o a quien poder acudir cuando se lo necesite, promover la generación de lazos con pares y mayor cercanía con el espacio institucional y sus normas, aporta a generar procesos de afiliación institucional. Asimismo, contar con espacios en los cuales ir construyendo progresivamente el oficio de estudiante, donde se anticipe y se pueda ensayar, donde se promueva la adquisición de herramientas metacognitivas o problematizar las decisiones vocacionales, favorece los procesos de afiliación intelectual. A su vez, consideramos que a partir de la necesidad de articular estas estrategias con otros espacios institucionales y de proponer espacios que estén "disponibles" cuando les estudiantes lo necesiten, hace a la construcción de una red donde puedan construir sus trayectorias. Sin embargo, señalamos algunas dificultades, expresadas por les actores institucionales, y que hacen a los límites o tensiones que enfrentan estas estrategias: miradas docentes o institucionales en torno a las problemáticas del ingreso ligadas al déficit estudiantil; extracurricularidad y no obligatoriedad y problemas de difusión de los mismos; precariedad de los espacios de acompañamiento y recortes presupuestarios, entre otras.

Por otro lado, analizamos las percepciones que poseen tutores y referentes respecto de los obstáculos con los cuales se encuentran les ingresantes, así como los sentidos que construyen

respecto del momento del ingreso a la universidad, la inclusión y la desigualdad y acerca de la tarea de acompañar. Desde nuestra perspectiva, estas percepciones y sentidos hacen al encuadre del dispositivo de trabajo y tienen incidencia en los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil. Entonces, en relación con los sentidos que construyen les actores institucionales respecto del ingreso, podemos identificar que varies actores institucionales coinciden en señalar al mismo como un momento chocante y traumático y donde emerge con fuerza la distancia de conocimientos y habilidades requeridas por los distintos niveles. Sin embargo, esto pareciera ponerse en tensión con representaciones estudiantiles que, desde la perspectiva de algunas referentes de la FCEIA, circulan en torno al ingreso como momento de "ensayo" y en el que imperaría una idea más flexible.

Otros sentidos que le otorgan a este momento particular referentes de la FHyA y la FCEIA y algunes tutores, es el de acceso a la vida adulta, así como al espacio de "lo público". En cuanto a las percepciones acerca de las dificultades que les estudiantes hallan al momento de ingresar a la universidad, les referentes y tutores refieren a la distancia entre la escuela secundaria y la universidad y la universidad como espacio nuevo -"extranjero"- y el desarraigo. Les referentes también mencionan las transformaciones juveniles en relación a las formas de aprender y algunos obstáculos institucionales. Por su parte, les tutores llaman la atención acerca de la distancia entre las formas de aprender y estudiar de la escuela secundaria y las requeridas en la universidad.

En cuanto a los sentidos que construyen les actores institucionales respecto de la inclusión y la desigualdad educativa, hallamos reiteradas referencias a la desnaturalización de la relación directa entre ingreso e inclusión. También aparece la idea de la educación superior como un derecho, es decir, que todes tienen derecho a ingresar, permanecer y egresar de la institución; sin embargo hallamos diferencias al respecto entre les tutores. En los casos de les tutores de la FCEIA y de la FCByF se alude a un proceso de democratización donde pareciera que se equipara la inclusión a la masificación, mientras que en el caso de las tutoras de la FHyA aparece una reflexión acerca de la cuestión de la inclusión de las clases populares y las personas con discapacidad. Asimismo, particularmente les referentes de la FCByF y las tutoras de la FHyA coinciden en señalar que actualmente no se visualiza que este proceso de democratización incluya a las clases populares.

Por otro lado, respecto de los sentidos que habitan las prácticas de acompañar se visualiza que, en gran medida, les actores institucionales lo relacionan con "brindar herramientas".

Esto se observa particularmente en el caso de les tutores de la FCByF y en la referente del CIVU de la FHyA. Por herramientas refieren a distintas cuestiones: conocimientos que aporten a la ambientación o de las asignaturas, acciones que hacen a la metacognición, cuestiones ligadas a lo emocional, entre otras. Particularmente, les referentes de la DOE y de la FCEIA aluden a que no conciernen a contenidos disciplinares. Otra significación que aparece en la tarea de acompañar es la contención, mientras que les tutores destacan que la propia experiencia del paso por la universidad constituye la principal fuente de formación para su tarea.

Por último, hallamos algunos posibles efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la UNR en relación con sus posibilidades de generar procesos de inclusión y distinguimos dos niveles de análisis: el institucional y el cotidiano. Respecto de los efectos educativos en relación con la igualdad, retomamos la afirmación de Baudelot y Leclercq (2008) quienes, estudiando el sistema educativo francés, afirman que el balance es contradictorio: si bien se observa una neta elevación de los accesos a la educación y alargamiento de la escolaridad, se visualiza que se siguen manteniendo fuertes desigualdades sociales. Sin embargo, dichos autores destacan que la educación ha sido efectiva en términos de promover la igualdad entre mujeres y varones. Por último, aclaran que es imposible pensar que estos avances sean exclusivamente efectos de la educación, ya que la misma se vincula con otros procesos sociales y económicos donde no es posible aislar la cuestión educativa. En términos homólogos podríamos decir que en la educación superior argentina se observan estas mismas tendencias: crecimiento de la matrícula con fuertes niveles de exclusión y mayor presencia de mujeres. Como mencionamos anteriormente, Ezcurra (2013) denomina a este proceso como de "inclusión excluyente" y nosotres afirmamos que la UNR participa de esta tendencia estructural global. A su vez, como fuimos explicando en los capítulos precedentes, las políticas de acompañamiento estudiantil fueron abocándose al trabajo en torno a esta problemática e identificamos que, a partir de la actuación de las mismas y de una serie de transformaciones sociales, estarían produciendo una serie de efectos.

Así, distinguimos algunos efectos institucionales y a nivel del cotidiano social. En cuanto a una dimensión institucional hallamos efectos en relación con promover una preocupación en torno al primer año y las trayectorias estudiantiles, en la multiplicación de espacios que tengan como tarea particular el acompañar el ingreso y en una progresiva responsabilización institucional por dar la bienvenida a les ingresantes y brindarles herramientas. En una

dimensión del cotidiano social hallamos que estas políticas tendrían efectos contradictorios en cuanto a la inclusión educativa en tanto se visualizan tendencias a la "inclusión" y a lo que denominamos como de "ambientación". La primera tendencia pone en relación el abandono con los procesos de desigualdad social y se problematizan, particularmente, las trayectorias de les estudiantes según su condición de clase, género o etnia. También, se reconoce que las dificultades que encuentran les estudiantes en la transición se deben a los efectos de la fragmentación educativa, a la vez que aparece una mirada centrada en grupos sociales, en vez de individuos y problemas individuales, y en la necesidad de su inclusión. El elemento distintivo estaría en reconocer que de lo que se trata es de acompañar, pero teniendo presente que es necesario que la institución también se transforme, así como les docentes, sus prácticas de enseñanza y su formación. De esta forma, el foco no estaría en la adaptación sino en la transformación que supone incluir grupos sociales históricamente ausentes.

En la tendencia a la "ambientación" hallamos que existe una percepción del estudiante asociada al déficit, a su carencia de herramientas para afrontar la transición, y en donde el acompañar adopta una forma de brindar herramientas para promover su adaptación individual a la Universidad. En esta perspectiva impera una concepción de la igualdad inspirada en el principio de justicia de la igualdad de oportunidades; esto es, se trata de brindar herramientas para que ese estudiante esté en las mismas condiciones que el resto. En muchos casos aparece una idea de igualdad, pero asociada a la masificación, sin distinguir los procesos específicos que generan la desigualdad.

Sin embargo, señalamos que no es posible determinar la existencia de unos efectos específicos en forma unívoca, sino que identificamos que ambos efectos coexisten de forma contradictoria en cada espacio. También, que el hecho de que imperen mayores tendencias hacia la "inclusión" o a la "ambientación" estaría en relación con la forma en que se articulan los elementos del dispositivo de trabajo, así como con las percepciones y sentidos que les actores institucionales sustentan y que conforman el encuadre. De este modo, la forma en que se articula una determinada idea acerca de qué tipo de estudiante asiste a la universidad -y con qué dificultades y obstáculos se enfrenta-, con distintas modalidades de entender la tarea de acompañar, así como de concebir a la inclusión y la igualdad, producirían determinados efectos. Estos, a su vez, se ponen en relación con distintos dispositivos de trabajo, en el marco de unas determinadas condiciones institucionales.

Finalmente, a partir de todo este análisis y en cuanto a lo que particularmente nos preocupa, si las políticas de acompañamiento estudiantil producen efectos de inclusión e igualdad educativa, podemos inferir que esto sucede de modo contradictorio. Por un lado, como ya mencionamos, nos alejamos de la idea de que la mera existencia de políticas de acompañamiento produce esos efectos. Entendemos que una serie de condicionantes sociales, así como la misma tradición de la universidad pública, hicieron que estas políticas se configuren en torno a una demanda de inclusión. Luego, creemos, que los efectos que pareciera que han tenido en términos de instalar las problemáticas del primer año en la agenda, de promover una progresiva responsabilización institucional por introducir a les estudiantes y de instalar al acompañamiento como una tarea, son avances fundamentales en términos de garantizar el derecho a la educación y promover procesos de inclusión. Que se problematice el tipo de estudiante esperado y que se instale la concepción de que la condición estudiantil es una construcción en la que debe intervenir la institución, a la vez que sedimente la idea de que les estudiantes necesitan ser acompañades y que su diversidad debe ser tenida en cuenta, consideramos que son avances en este sentido y que han impactado en las instituciones de tal modo que difícilmente se reviertan. Asimismo, estos avances también pueden visualizarse en términos de que pareciera que, al menos en les actores institucionales de los espacios analizados, no imperan concepciones acerca de los desiguales rendimientos escolares en relación con diferencias innatas o de dotes individuales, sino que aparece una idea de distribución desigual del conocimiento a lo largo del sistema educativo.

Sin embargo, vemos que estas contradicciones señaladas, así como particularmente lo que denominamos como efecto de "ambientación" comportarían algunos peligros, si nos sustentamos desde la perspectiva de la igualdad e inclusión educativa. Esto es, que al pensar en términos de adaptación y de focalizar en los procesos individuales no es posible promover las transformaciones institucionales y de sentido que los procesos de inclusión e igualdad necesitan. Les mismes actores institucionales destacan las resistencias y obstáculos que estas políticas encuentran en muchas de sus Facultades o en compañeres docentes. No cuestionar la desigual representación de estudiantes que ingresan y egresan según su condición de clase, género o etnia, difícilmente produzca transformaciones en términos institucionales. Como planteamos anteriormente, la extracurricularidad y no obligatoriedad, la precariedad presupuestaria, la falta de espacios edilicios propios, la ausencia de visibilidad institucional, los problemas de articulación, y, en muchos casos, las resistencias hacia su labor, ponen

límites a las posibilidades de incidencia en las trayectorias estudiantiles. Incluso, esta condición de iniciativas periféricas al curriculum, al centrarse en les estudiantes sin focalizar en la enseñanza, las prácticas docentes o las pautas institucionales, impediría que se motoricen transformaciones de mayor profundidad. A su vez, tal como analizamos en el capítulo 3, el rol de les docentes, sus concepciones acerca de les estudiantes y sus déficit y las prácticas de enseñanza, son factores claves que hacen a la retención en la universidad y, difícilmente, estrategias que no les contemplen puedan tener efectos certeros. Varies autores dan cuenta que las estrategias de segunda generación, basadas en el enfoque organizacional de la equidad, muestran tener más éxito que las estrategias de primera generación (Ezcurra, 2013).

Al respecto, identificamos que de los espacios analizados, las "Tutorías por Pares" de la FCEIA poseería mayores elementos para posibilitar la construcción de efectos de inclusión. Arriesgamos esta afirmación luego de analizar su dispositivo de trabajo y visualizar que se apuntala en varios elementos que creemos que potencian esta tendencia: creciente carga horaria, trabajo con todes les estudiantes, fuerte presencia de les tutores, trabajo en torno a lo vocacional y lo metacognitivo, fomento de una dinámica de trabajo grupal y de la modalidad del taller. Pudimos relevar que estos elementos del dispositivo de trabajo se han construido al calor de varios procesos que han permitido que se conviertan en fortalezas y que potencien tales efectos: las demandas institucionales y de organismos de evaluación nacionales; la creciente institucionalización de las tutorías en las UUNN; las dinámicas de articulación interinstitucional, particularmente intensas en el campo de las Ingenierías; y la dinámica del propio equipo del espacio, con un fuerte componente interdisciplinario que tendió a combinar la investigación y la autoevaluación.

Políticas de acompañamiento en la pandemia

La indagación realizada nos permitió ahondar en las transformaciones que sufrieron los espacios de acompañamiento estudiantil de la UNR durante la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 y visualizar su virtualización forzosa, en un escenario signado por la incertidumbre y el temor ante el carácter inédito de la situación. En este contexto se implementaron acciones cuyo objetivo principal fue acompañar el ingreso en tiempos de pandemia. El Programa "Codo a Codo" (DOE-UNR) constituyó una readecuación del Programa "Tutorías Pares" (DOE-UNR) y evidenció un significativo aumento en la cantidad

de tutores. El “Patio Virtual” emergió como un espacio para recrear la socialización estudiantil en la virtualidad, mientras que el “Curso de Pre Ingreso” buscó generar una base común de conocimiento en les ingresantes. Entre las principales consultas realizadas por les estudiantes, les tutores comentan que aparecen cuestiones relacionadas con los Planes de Estudios e incumbencias, trámites administrativos y hallar links de ingreso a las clases e información sobre el cursado.

En cuanto a los logros, las referentes señalan que se pudo garantizar el acompañamiento en un contexto difícil y complejo, mientras que algunas tutoras mencionan que se pudo ver que algunes estudiantes permanecen a partir del acompañamiento recibido y que les tutores se convierten en referentes para elles. En cuanto a las dificultades, les tutores señalan problemas de organización y articulación con docentes y dependencias institucionales, de coordinación entre les tutores y de concreción y participación en las actividades. Aquí aparecen las mismas dificultades halladas en la pre-pandemia respecto de la participación estudiantil donde se señalan problemas de difusión. A su vez, les tutores señalan obstáculos para construir su rol donde impacta la falta de claridad sobre las tareas a realizar y de acompañamiento por parte de les coordinadores. Incluso, se señalan problemas generados en la articulación entre el “Patio Virtual” y el programa “Codo a Codo” donde se evidencian distintos acentos en las tareas que hacen al responder dudas vía redes sociales o generar iniciativas que apunten a la socialización estudiantil.

Por otro lado, en cuanto a los sentidos y percepciones que referentes y tutores construyen acerca de las dificultades estudiantiles en el ingreso a la universidad y las transformaciones que supuso la pandemia, hallamos que identifican continuidades y rupturas. En cuanto a las continuidades respecto de la pre-pandemia se señalan percepciones acerca de las dificultades estudiantiles relacionadas con la distancia que supone la universidad respecto de la escuela secundaria, la universidad como espacio nuevo con otras lógicas -en donde los trámites administrativos suponen singular dificultad-, transformaciones en las culturas juveniles y los modos de aprender y condiciones institucionales adversas. Al respecto, les actores institucionales señalan que la pandemia produjo modificaciones donde la virtualización forzosa acarreó particulares dificultades en los procesos de afiliación institucional e intelectual de les ingresantes (Pierella et al., 2022; Prados et al. 2022). En los procesos de afiliación institucional se destaca la dificultad de socialización y para generar grupalidad, y de establecer vínculos con docentes u otres significativos. Asimismo, se señalaron ciertos

obstáculos para arraigarse a una institución a la cual no se puede acceder en su materialidad y en donde la virtualización acrecentó las dificultades propias que acarrea el anonimato. En cuanto a las limitaciones para generar procesos de afiliación intelectual, les actores institucionales destacan las transformaciones en las relaciones con les docentes, debido a su virtualización, así como problemas para formar grupalidad, que incide en la posibilidad de contar con pares con quienes transitar procesos más colectivos de aprendizaje o construir andamiajes. Asimismo se destaca que los obstáculos en cuanto a las habilidades tecnológicas de les estudiantes podía significar, en este contexto, quedar "desconectadx" al no poder hallar el link de la clase, no saber usar la plataforma Comunidades o utilizar distintos programas. Finalmente, se destacan los efectos de la "brecha digital" donde emergen dificultades asociadas a la falta de acceso a internet o de conectividad y a recursos tecnológicos como impedimento para el acceso mismo a la educación superior.

En cuanto a los sentidos construidos en torno a la desigualdad educativa y la inclusión, coincidentemente con lo hallado en la pre-pandemia, vemos que conviven distintas concepciones acerca de la desigualdad. En algunos casos priman sentidos ligados a la inclusión en cuanto a resolver problemas individuales, personales; si bien en otros casos aparecen alusiones a la desigualdad educativa como estrechamente relacionada con la desigualdad social y se reconoce el rol de la institución para paliarlas. Asimismo, señalamos que en un contexto de intenso debate acerca de la pandemia, la inclusión y la desigualdad social, no hallamos en las palabras de les actores institucionales abundantes reflexiones en torno a estas discusiones. Sin embargo, aparecen referencias a las nuevas formas de desigualdad que emergieron durante la pandemia y las distintas realidades sociales respecto del acceso a las tecnologías, a la conectividad y los capitales culturales que su uso implica.

A su vez, de modo vinculado a los sentidos y percepciones en torno a la tarea de acompañar y las transformaciones que produjo la pandemia, les tutores destacan dificultades en la construcción del rol. Por un lado, en términos de ciertas ponderaciones diferentes entre los distintos equipos de trabajo en cuanto a la función de "brindar información" y de generar espacios virtuales de socialización. Pero, por el otro, en cuanto a cierta "desorganización" o falta de mayor claridad respecto de las tareas de les tutores. En cuanto a las transformaciones que supuso la pandemia, se destaca que la virtualización supondría un mayor obstáculo para generar procesos de retroalimentación entre tutores y tutoradxs y que la relación entre ambxs apareció como más distante. En cuanto al sentido otorgado a la tarea de acompañar, se

destaca una continuidad respecto de la pre-pandemia en cuanto a la idea de "brindar herramientas" y de transmitir la propia experiencia. Sin embargo, vemos que priman referencias a cuestiones relacionadas con trámites administrativos y no tanto a aspectos emocionales o de contención. Esto toma relevancia en un contexto como el configurado por la pandemia donde, tal como señalamos anteriormente, la situación emocional del estudiantado no fue buena (Pierella, 2022). Por último, les tutores destacan cierta incongruencia entre los objetivos del Programa "Codo a Codo" de construir el "oficio de estudiante" y el acento marcado en la orientación a resolver problemas administrativos y brindar herramientas.

En cuanto a las experiencias del ingreso a la universidad, visualizamos en los relatos estudiantiles un sentido del ingreso a la institución ligado a una idea de dificultad y novedad donde la anticipación por parte de otres significatives pareciera no lograr disminuir el "choque". Este sentido otorgado por les estudiantes coincide con las percepciones de tutores y referentes relevadas en la pre-pandemia. En cuanto a las transformaciones que supuso la pandemia en las experiencias estudiantiles, visualizamos una distancia entre las expectativas y la realidad y hallamos la alusión a una "experiencia universitaria" que pareciera no concretarse para les estudiantes debido a la virtualización y la imposibilidad de habitar físicamente la universidad. Pareciera que la imposibilidad del tránsito físico por dicha institución modificó la experiencia universitaria en cuanto a los modos de habitarla y vivirla.

Por otro lado, se alude a una crisis en las "estrategias de supervivencia" para atravesar el primer año creadas durante la presencialidad. Aquí, emerge con claridad la ligazón entre la dificultad que supone el ingreso y la necesidad de contar con redes, con otres, como les pares, para avanzar de modo exitoso. Estas estrategias fueron puestas en jaque por la virtualidad debido a que supuso dificultades en la comunicación y para la formación de grupalidades. También, pudimos constatar en los relatos estudiantiles los efectos negativos de la "brecha digital" y las limitaciones que supuso la pandemia en cuanto tendió a una continuidad entre lo familiar y lo escolar, generando obstáculos para el desarrollo de las clases en virtualidad.

En relación con las experiencias estudiantiles respecto de las políticas de acompañamiento, encontramos distintos registros y percepciones en los relatos según las Facultades lo cual nos permitió identificar una relación entre el tipo de dispositivo, y sus características institucionales particulares, con el grado de huella o marca que permean en las vivencias estudiantiles. Así, postulamos que aquellos espacios que están más curricularizados

y trabajan con la totalidad de les estudiantes podrían generar mayores "marcas" en las trayectorias estudiantiles, esto es, mayores potencialidades para incidir en las trayectorias estudiantiles y promover procesos de afiliación institucional y cognitiva. Aquellos que poseen un enfoque remedial se verían sólo limitados a una población específica, quienes "necesiten asistencia". De este modo, retomando lo analizado en los capítulos precedentes respecto del tipo de dispositivo construido en la FCEIA y sus particulares condiciones institucionales, y las postulaciones acerca de sus mayores potencialidades para construir efectos de inclusión, también hallamos que es el espacio donde habría mayores potencialidades para "dejar huellas". En el caso de la FCByF se identifican algunos aspectos de la cultura institucional que podrían estar tensionando sus efectos. Al respecto, sería importante continuar en futuros estudios el modo en que la cultura institucional, así como las representaciones docentes y de referentes institucionales acerca de les estudiantes y sus dificultades, inciden particularmente en el trabajo de les tutores y de los espacios de acompañamiento.

Finalmente, se postula que por su carácter remedial, los espacios de la FHyA podrían tener menos potencialidades de incidir en las trayectorias estudiantiles, si bien identificamos algunos avances. Aquí, cobra relevancia reflexionar acerca de este postulado tomando en consideración las cuestiones analizadas anteriormente respecto de esta Facultad como aquella que concentra mayor caudal de estudiantes de una "posición social en desventaja".

Por último, en cuanto a los efectos de las políticas de acompañamiento estudiantil en la pandemia, identificamos, por un lado, que se produciría un acrecentamiento de la importancia de la tarea de acompañar las trayectorias estudiantiles en un contexto difícil e incierto, donde las expectativas estudiantiles en torno al cuidado emergen con más claridad. Por el otro, planteamos que las políticas de acompañamiento estudiantil habrían tenido efectos de inclusión de modo contradictorio. Si bien se destaca el importante rol que tuvieron les tutores en garantizar el acceso a la educación superior, las numerosas dificultades halladas pareciera restarle capacidad de incidencia en las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, se señala que esta dificultad no sólo estaría vinculada con las limitaciones propias de la pandemia sino al tipo de dispositivo y las características institucionales. Así, hallamos que algunos espacios, aún en el contexto de la pandemia, habrían tenido mayores posibilidades de dejar "huellas" en las vivencias estudiantiles debido a las características propias del espacio, así como a las condiciones institucionales.

Por último, quisiéramos señalar algunas limitaciones de la investigación y aspectos a ser profundizados en próximos estudios. Debido a las dificultades que supuso la pandemia, tal como señalamos en el capítulo 2, no nos fue posible realizar entrevistas a estudiantes en la pre-pandemia. Incluso, para el análisis de las experiencias estudiantiles en pandemia seleccionamos estudiantes que perciben la "Beca de Acceso a la Universidad", lo cual le brinda originalidad y aporta a profundizar en la problemática de la desigualdad y la inclusión en la universidad. También permitió ponderar el grado de conocimiento/desconocimiento que poseen para les estudiantes, así como su relación con las modalidades de implementación. Sin embargo, creemos que este criterio adoptado para la confección de la muestra no focaliza en la vivencia de estudiantes que efectivamente hayan atravesado cada uno de los espacios lo cual sería interesante para continuar ahondando en aquellos elementos de los dispositivos de trabajo que aportan a la inclusión educativa. De este modo, futuros estudios podrían profundizar en estas cuestiones, así como en lo señalado anteriormente respecto del modo en que inciden las culturas institucionales y las representaciones docentes y de referentes institucionales respecto de les estudiantes y sus dificultades, la desigualdad y la inclusión en les tutores y en la labor de los espacios de acompañamiento estudiantil.

Reflexiones finales…

Como se pudo ver, una preocupación que recorre la tesis y que hace a los objetivos de la presente investigación, fue la de la desigualdad en la universidad y los modos en que las políticas de acompañamiento estudiantil pueden promover procesos de inclusión educativa. Como planteamos en la introducción, nos centramos en estos espacios porque son aquellos que tienen el objetivo explícito de contrarrestar aspectos de la desigualdad como el abandono estudiantil. Sin embargo, tal como hemos sostenido a lo largo de la tesis, de ningún modo creemos que tales políticas pueden hacerlo de modo solitario, ni que la educación por sí misma pueda promover procesos de inclusión social. Como hemos afirmado anteriormente, la inclusión educativa se relaciona con procesos de inclusión social, panorama que aparece sombrío en tanto estamos "saliendo" de las múltiples crisis que supuso la pandemia, en un contexto de crisis económica a nivel global. Sin embargo, también hemos insistido en que lo que hacen las instituciones importa, produce efectos, al igual que los sentidos que construyen les actores institucionales acerca de lo que hacen y por qué. De este modo, pudimos visualizar que un efecto posible de la implementación de las políticas de acompañamiento

estudiantil ha sido el de instalar una reflexión acerca del estudiante real y lo que la institución hace frente a él, ella, elle. Creemos que este ha sido un avance importante en aras de pensar a la educación superior como un derecho social y para promover procesos de inclusión en la universidad. Este avance podría estar configurando al acompañamiento a las trayectorias educativas como una nueva misión de la universidad del siglo XXI.

Sin embargo, a lo largo del análisis hemos hallado algunas tensiones y contradicciones que merecen una reflexión particular. Un aspecto tiene que ver con el rol de les tutores y las funciones que cumplen. Las tensiones hallada respecto de la incertidumbre de les mismes acerca de las tareas a cumplir, que emergió con más claridad en la pandemia, y del foco puesto en "brindar herramientas", que en el mayor de los casos se trataba de información, respecto del objetivo de construir el "oficio de estudio", amerita una reflexión importante. Creemos que debe ser objeto de discusión la tarea que realizan les tutores, cómo se articula con otras instancias, cómo se trabaja con distintos profesionales y de qué modo se está logrando que estos espacios contribuyan a construir el oficio de estudiante y problematizar si el eje puesto en "brindar herramientas" está en relación con estos procesos. Sin dudas les tutores tienen mucho para decir y aportes a realizar en este sentido.

A su vez, otra tensión que emerge es la que se produce entre el acompañar trayectorias frente a los procesos de autonomización estudiantil. La infantilización estudiantil emergió como un prejuicio docente respecto de la tarea realizada por los espacios de acompañamiento y las expectativas en torno al cuidado que emergen en les estudiantes. Desde nuestra postura, de ningún modo acompañar trayectorias estudiantiles y asumir el cuidado como una misión institucional produce procesos de infantilización estudiantil, en la medida en que se conjugue con dinámicas que tiendan a la autonomización de les mismes. Sí creemos que tales representaciones y discursos deben ser problematizados en las instituciones ya que socavan los esfuerzos realizados.

Por otro lado, respecto del debate acerca de los tipos de dispositivos y la inclusión educativa, Capelari (2017) señala que las distintas experiencias han respondido de modo diverso en sus configuraciones. Una tensión tiene que ver con los grados de curricularización de espacios como las tutorías, donde habría tendencias hacia la provisionalidad o hacia su inclusión definitiva. La provisionalidad estaría en relación con un enfoque remedial donde la tutoría estaría pensada como problema a ser resuelto en el futuro, es decir, sería provisorio hasta que se solucione el problema que le dio origen. Desde la otra tendencia, sustentada en

una perspectiva igualitarista, se orientaría a una mayor curricularización al entenderse que constituye un nuevo rol a ser asumido por la institución. Asimismo, la autora señala que según las distintas posiciones, las políticas que tienden a una mayor curricularización podrían tener distintos efectos. Desde la perspectiva de la inclusión educativa la obligatoriedad asume el sentido de construir una propuesta académica como parte del derecho a la educación, para favorecer el aprendizaje de todes les estudiantes. Desde perspectivas compensatorias se argumenta que tales políticas podrían transformarse en una imposición para lograr mayor control sobre les estudiantes. Otra tensión que señala Capelari (2017) estaría en relación con qué tipo de dispositivos generar y con qué funciones. Una posibilidad son las tutorías docentes en las cuales, más allá de si la función es desempeñada por une estudiante avanzade o une docente, tiene centralidad la intervención pedagógica. Otros dispositivos tienden más a la orientación, ya sea individual o grupal, acerca de cuestiones institucionales, de aprendizajes o personales.

Al respecto, múltiples especialistas (De Donini, 2018; Gorostiaga et al., 2017; Pogré et al., 2018) han destacado algunos elementos que hacen a las "buenas prácticas" de retención: ingresos estructurados, institucionalizados y centralizados, acompañados de investigaciones y revisiones permanentes para mejorarlos, con una gestión participativa, con docentes jerarizadxs y capacitadxs para este tramo, y que trabajan con todes les estudiantes, no sólo con algunxs consideradxs como en riesgo. Asimismo, María Sol Silva Laya (2015) afirma que no es conveniente canalizar todas las necesidades de les jóvenes a través de un solo mecanismo, sino hacer combinaciones de éstos: asesorías, orientación, atención psicopedagógica, etc. Finalmente, desde nuestra perspectiva, es necesario generar mayor involucramiento institucional en estas políticas y espacios de debate sobre las problemáticas, en conjunto con la comunidad educativa. De ningún modo la generación de políticas inclusivas en la universidad puede ser exclusiva responsabilidad de un solo espacio, es necesario tender a una reflexión más abarcativa en donde incluso se problematicen las prácticas docentes e institucionales.

Por otro lado, visualizamos que la pandemia supuso una aceleración en varios de estos debates en tanto dejó al descubierto la incidencia de las condiciones materiales y pedagógicas para el desarrollo de los procesos educativos. A la vez que confrontó a la institución y a les docentes a una reflexión acerca de les estudiantes, sus condiciones materiales para afrontar procesos educativos en virtualidad y acerca de las formas de enseñanza. Sin embargo,

creemos que en algún punto tal discusión quedó opacada por una falsa dicotomización entre enseñanza tradicional, asociada a la presencialidad, y enseñanza del futuro, homologada a la educación virtual. En algunos casos emergió la idea de que la virtualización era un factor de igualación en tanto que permitió mayor acceso en términos de "resolver" problemas asociados al traslado a los centros educativos o al permitir que estudiantes con personas a cargo puedan acceder desde sus hogares. A lo largo de la tesis fuimos problematizando varios de estas ideas, a la vez que rescatamos aquello enumerado por varies autores respecto de que, como era esperable, la pandemia y la crisis pusieron en evidencia que las desigualdades sociales, territoriales, culturales, de género y de acceso y uso de las tecnologías impactan en la educación, sea ésta básica o universitaria (Cannellotto, 2020). En tal sentido, nos parece pertinente la reflexión de Adriana Puiggrós (2020) respecto de que la "nueva normalidad" no debe resultar en una normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa.

Sin embargo, evitando aquellas posturas condenatorias de la educación virtual, un elemento interesante que emergió de este debate fue la problematización de qué se aprende en la universidad. Desde nuestro punto de vista, transitar la universidad no sólo tiene que ver con aprender sobre un campo disciplinar o convertirse en profesional, sino que hay algo de lo común, de lo público que se juega en el encuentro con "le otre", en el diálogo y en el debate. Sin dudas lo político, que hace a ese componente de lo común y lo público, invade nuestros espacios universitarios y, tal como afirman Viviana Macchiarola et al. (2021), la ausencia del encuentro o del lazo social, vulnera la idea de lo público, principio constitutivo del derecho a la educación.

Por otro lado, otro elemento de discusión que emergió y que nos parece importante someter a reflexión es la cuestión del cuidado y la afectividad en la universidad. La pandemia puso sobre la mesa un debate sobre el cual venían insistiendo las organizaciones feministas: que la sociedad debía visibilizar y reconocer las tareas de cuidado que de forma mayoritaria realizan las mujeres e identidades feminizadas. Las múltiples crisis dejaron al descubierto esta situación y demostraron la importancia que tienen en un contexto como el que atravesamos. Pero, también dejaron al descubierto lo que Carina Kaplan (2020) llama como "giro afectivo", que interpela a la educación y particularmente a la Universidad. María Paula Pierella (2014) indica que la relación social que se establece entre docentes y estudiantes tiene lugar en un tiempo y espacio específico y que, en contextos de crisis, como el 2001,

emergen con mayor claridad las demandas estudiantiles en torno a un tipo autoridad docente que prioriza el cuidado y el reconocimiento.

Nos parecen pertinentes los recaudos que plantean Ana Abramowski y Juana Sorondo (2022) en cuanto a que Organismos Internacionales, particularmente durante la pandemia, han promovido una tendencia hacia la intensificación de la emocionalización y terapeutización de lo educativo. Al respecto, las autoras señalan que si bien es una tendencia que viene instalándose hace tiempo, y que lo afectivo es una dimensión importante en educación, entraña algunos peligros en términos de las interpretaciones acerca de las desigualdades educativas que se pueden derivar. Así plantean que el sobredimensionamiento de lo emocional incide en la forma en que pensamos las desigualdades sociales y lleva a priorizar respuestas terapéuticas centradas en aspectos psico-emocionales, donde la reparación de las crisis socioeconómicas recae, en última instancia, en les individues (Abramowski y Sorondo, 2022). En cuanto a esto nos parece importante advertir acerca de los efectos que podrían tener estas teorías en los espacios de acompañamiento estudiantil. Y, si bien no fue objeto de esta tesis analizar particularmente esta cuestión, en el trabajo de campo nos fue posible identificar algunos trazos de las mismas, particularmente cabe señalar cierto emparentamiento entre estas teorías y lo que aquí llamamos como efectos de "ambientación".

A su vez, otro aspecto sobre el cual llaman la atención las autoras es que otra de las consecuencias de la terapeutización de las problemáticas educativas es el traslado de la carga del trabajo de retención desde la institución hacia les docentes. Por lo que analizamos en esta tesis, podríamos inferir que esto aún no se instalado en la Universidad debido a que existen espacios y figuras específicas, pero, en tanto que lo que François Dubet (2010) llama como *declive del programa institucional* también tiene efectos en esta institución, podríamos aventurar que es un peligro latente. Sin dudas, por todo lo que venimos analizando, esta cuestión no implica desresponsabilizar a les docentes respecto de los efectos que poseen sus prácticas, ni tampoco dejar de indicar el importante rol que poseen en los procesos de retención, particularmente en primer año. Es decir, que, desde nuestra perspectiva, la instalación de este "giro afectivo", así como del acompañamiento educativo como tarea, no puede implicar una sobrecarga docente, ni una desresponsabilización institucional.

En cuanto a este "giro afectivo", Adrián Cannellotto (2020) señala que mientras que la escuela, en la educación básica, se constituyó alrededor del estudiante, la universidad, en

cambio, lo hizo en torno a los conocimientos, dejando en segundo plano la reflexión pedagógica. Para el autor, esa lógica universitaria requiere ser revisitada para poder reponer la noción de formación como problema organizador de la institución y, agregamos nosotres, al cuidado y la afectividad como un eje interpelador de las prácticas docentes e institucionales. Una dimensión de esta reflexión lo constituye aquello que Rita Segato (en Ahumada y Oliva, 2017) denomina como una pedagogía del autoritarismo donde el aula universitaria se convierte en espacio de goce, particularmente, pero no exclusivamente, masculino en torno al poder. Aquí es que reponemos la necesidad insoslayable de todo espacio formativo, educativo y académico de reflexión pedagógica acerca de lo que se hace, cómo y para quién, pero fundamentalmente con quienes. En un mismo sentido, Paulo Freire (2009), así como Jacques Rancière (2018) desde otras coordenadas geográficas, nos interpelan acerca de los componentes de una pedagogía humanizadora y emancipadora. De este modo, Freire (2009) habla de aquella pedagogía que desde una dimensión ética y política de compromiso con las clases populares configura al diálogo educativo como mediador de las relaciones pedagógicas. Rancière (2018) habla, con obvias coincidencias con Freire, acerca de una pedagogía de la emancipación que parte de la igualdad como punto de partida, no como resultado a alcanzar. Esto es, partir del posicionamiento filosófico y político de la igualdad de las inteligencias, de una igualdad para verificar, más que de una desigualdad para corregir. Pero, aquí es que encontramos la paradoja: ¿cómo combinamos una práctica pedagógica igualadora, emancipadora, con un reconocimiento de las desigualdades sociales realmente existentes? Y es acá que toma mayor dimensión aquello que plantea Carina Kaplan (2004, 2020) respecto de la relación entre los juicios profesorales y las profecías: ¿de qué modo un "pobre alumno" se convierte en un "alumno pobre"? y cómo, de modo contrario, si yo como docente confío en mi estudiante, confiará en sí mismo. Esta relación nos habla de la dimensión subjetiva y afectiva de la educación que sustenta la relación pedagógica que, necesariamente, debe ser objeto de reflexión en la universidad. ¿De qué modo podríamos "torcer destinos" en la medida en que postulemos a la igualdad como punto de partida? Al respecto Kaplan (2020) nos arroja la pregunta de si no será hora de abandonar las viejas antinomias entre vida académica y vida afectiva para construir una pedagogía humanizadora.

Por último, nos parece importante señalar que la forma que deberá tener esta "universidad pospandemia" y las "nuevas normalidades" que queremos sedimentar debe ser objeto de debate de toda la comunidad universitaria, en conjunto con la sociedad y las organizaciones

sociales, ambientales, sociosexuales, socioétnicas, entre otras. Analizar críticamente lo que hemos hecho en miras a construir nuevas prácticas que sintonicen con otro tipo de universidad debe estar necesariamente en relación con ciertos principios que necesitan ser reafirmados y resignificados: una universidad pública, popular y feminista con compromiso social y ambiental sigue siendo el programa inconcluso que debe orientar la discusión. Así, construir una "universidad pospandemia" debe ser fruto de un balance de lo realizado en la pre-pandemia, las formas de enseñanza y las "viejas normalidades" para construir "nuevas normalidades" que resignifiquen los elementos potenciadores que tiene el encuentro cara a cara, el intercambio presencial, el compartir el espacio de "lo público", pero con el ojo crítico de aquello que "no queremos más".

Referencias

Abramowski, Ana. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en educación. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial.

Abramowski, Ana y Sorondo Juana. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista del IICE*, (51), 63-79. https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739

Achilli, Elena. L. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Nora E. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación*. Editorial Manantial.

_____ (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Aguirre, Adriana y Vespasiano, Mariana. (2020). Entre la admisión y la pertenencia: hacia la construcción de un nosotros en la universidad. Percepciones de estudiantes que transitan el ciclo introductorio en carreras de la UNQ. En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (Comp.), *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp.159-180). Teseo. https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/

Ahumada, Candela y Oliva, Eloísa. (2017). Rita Segato: "El aula universitaria es el lugar del gozo autoritario del profesor. https://unciencia.unc.edu.ar/genero/rita-segato-el-aula-universitaria-es-el-lugar-del-gozo-autoritario-del-profesor/

Alcoba, Marcelo; Amieva, Rita; Clerici, Jimena y Vaca, Mariano. (2015). Grupo de acción tutorial. Descripciones y reflexiones en torno a la experiencia construida. En Marcelo Alcoba, Rita, Amieva, Jimena Clerici, Mariano Vaca, Florencia Nardoni, Norma M. Smitt, Assad Meza, Alejandra Yamen y Rafael L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías*

universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México. Colección Académica Científica.

Álvarez, Lucía. (2020) ¿Qué estoy haciendo acá? : una etnografía con estudiantes "primera generación" en una Universidad del Gran Buenos Aires [Tesis Maestría en Antropología Social, Universidad Nacional de San Martín]. https://ri.unsam.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1823.

Álvarez Newman, Diego. (2019). Problematizando a los estudiantes universitarios de primera generación. La experiencia de alumnos de condición trabajadora en una universidad de origen sindical. En Mariana, Colotta; Sebastián, Dabreinche y Adriana, M. Presa, (Coomp.), *Políticas Universitarias para el siglo XXI. Perspectivas y temas de agenda*. Teseo.
https://www.teseopress.com/politicasuniversitariasparaelsigloxxi/chapter/2-problematizando-a-los-estudiantes-universitarios-de-primera-generacion-la-experiencia-de-alumnos-de-condicion-trabajadora-en-una-universidad-de-origen-sindicalfootnote-este-articulo-recupera-alg/.

Álvarez Pérez, Pedro R. (2005-2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa “Velero”. *Contextos Educativos*, (8-9), 281-293. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/569/533

Álvarez Pérez, Pedro R. y González Afonso, Miriam. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de Educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 49-70.
file:///C:/Users/maluz/Downloads/Dialnet-AnalisisYValoracionConceptualSobreLasModalidadesDe-2541039.pdf

_____ (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8*(4), 1-4. https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876003.pdf

Arias, María F.; Mihal, Ivana; Lastra, Karina y Gorostiaga, Jorge. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(64), 47-69. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a4.pdf

Atairo, Daniela y Rovelli, Laura. (2020). Utilización del Estudio de Casos en las investigaciones recientes sobre políticas universitarias en la Argentina. En Mónica de la Fare, Laura Inés Rovelli y Marcelo Oliveira da Silva (Eds.), *Bastidores da pesquisa em instituições educativas* (pp. 159-190). https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/149983.

Baudelot, Christian y Leclercq, François. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.

Benchimol, Karina; Pogré, Paula A. y Poliak, Nadina. (2020). La experiencia universitaria de quienes no continúan. En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (Comp.), *Los inicios de la vida universitaria II. Aportes de la investigación* (pp. 111-136). Teseo. https://www.teseopress.com/losinicios/

Beltrán, Celina; Cosolito, Patricia y Trevizán, Alberto L. (2009). Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*. http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/09Variables%20que%20condicionan%20la%20desercion%20y%20retencion%20durante%20el%20trayecto.pdf.

Blanco, Rafael. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila.

Boggio, Gabriela; Arnesi, Nora; Harvey, Guillermina; Ruiz, Luciana y Angelini, Julia. (2018). Una respuesta metodológica para el estudio del rendimiento académico en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *SaberEs, 10*(2) (2018), 189-207. https://saberes.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/190.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.

Borgobello, Ana; Mandolesi, Melisa; Espinosa, Andrea P. y Sartori, Mariana. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología, 37*(1), 279–317. https://doi.org/10.18800/psico.201901.010.

Borgobello, Ana y Peralta, Nadia. (2011). Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina. *Revista Mexicana de orientación Educativa, VIII*(20), 48-55. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14388.

_____ (2009). Las funciones tutoriales en la Universidad: la percepción de los estudiantes de tres cátedras en la Universidad Nacional de Rosario de Argentina. *Estudios sobre Educación*, (17), 145-170. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/71313.

_____ (2006). Qué funciones tutoriales describen las resoluciones que norman el rol de los auxiliares de segunda (estudiantes) en la Universidad Nacional de Rosario. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-039/263.pdf.

Borgobello, Ana; Peralta, Nadia y Roselli, Néstor D. (2010). La función tutorial en el sistema educativo formal: una posible clasificación de sus modalidades. *Reflexión Investigativa*, *6*(10), 111-121. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14040

Borrell, Mariana; Perona, Nélida y Sassaroli, Valeria. (2010 - 8-10 de diciembre). *Los trayectos académicos de estudiantes universitarios y su relación con condiciones sociodemográficas* [Ponencia]. "X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata, Argentina. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/96625/PERONA.pdf;jsessionid=77B324BAFBD33066E742E36CCE6DB0B3?sequence=1

_____ (2009). *¿Quiénes son los que llegan? ¿Quiénes son los que quedan? Acceso y permanencia en la universidad en relación a la estructura social* [Ponencia]. "XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina. file:///C:/Users/maluz/Downloads/Mariana%20 Borrell,%20 Nelida%20 Perona%20y%20 Vale%20(..)%20(2009).%20 Quienes%20son%20los%20 que%20 lleganz.%20 Quienes%20son%20los%20 que%20quedanz.%20Acceso%20y%20 permanencia%20en%20la%20 u%20(..).pdf

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2014). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

_____ (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Fontamarra.

Brun, Lucas; Borgobell, Ana; Prados, María Luz y Pierella, María Paula. (2022). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, 33*(64), 1-21. https://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/1074.

Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación en el sistema universitario argentino 1983-2007*. Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Caballero, Zulma. (2004). *Deserción y discontinuidad en los estudios: la perspectiva estudiantil* [Ponencia]. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-029/51.pdf

Cambours de Donini, Ana. (2018). Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria. En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (Comp.), *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 17-38). Teseo. https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge. (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En Ana M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-84). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Cambours de Donini, Ana; Lastra, Karina; Mihal, Ivana y Muiños de Britos, Stella M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación*, *12*(2), 301-317. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667

Cannellotto, Adrián. (2020). Universidades virtualizadas: la formación en y post pandemia. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Diego Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-228). Unipe. https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia.

Cano González, Rufino. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22*(1), 185-206.

Capelari, Miriam I. (2017). *Políticas y prácticas de tutoría en la educación superior*. Editorial SB.

_____ (2016). *El rol del tutor en la universidad. Configuraciones, significados y prácticas*. Editorial SB.

_____ (2014). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista latinoamericana de educación comparada*, (5), 41-54.

_____ (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 1-10. https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170009.pdf

Capelari, Miriam I., Nápoli, Fernando y Tilli, Patricia. (2019). Relaciones entre políticas de inclusión y tutoría en la Educación Superior: tendencias nacionales y latinoamericanas. *Cuadernos de Educación*, *XII* (17), 99-108. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25301

Carabajal, Sandra. (2020). El derecho a la educación superior en acción: Experiencias estudiantiles en torno al acceso y la permanencia durante el primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República 2007-2017. (Tesis Doctoral No Publicada). Universidad Nacional de La Plata.

Cardinaux, Nancy S. (2020). El derecho a la educación atravesado por el COVID 19. En Juan Pablo Bohoslavsky (Ed.), *Covid-19 y derechos humanos. La pandemia de la desigualdad*. Biblos.

Carli, Sandra. (2012). *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI Editores.

_____ (2006). Figuras de amistad en tiempos de crisis. La Universidad Pública y la sociabilidad estudiantil. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comps.), *Educar: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial.

Carlino, Paula. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

_____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662013000200003.

_____ (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Revista Venezolana de Educación, 6*(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf.

Carlino, Paula; Iglesia, Patricio y Laxalt, Irene. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria, 11*(1), 105-135. https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5594/5585

Casajús, Rocío y Garatte, Luciana. (2012). Programas de mejora de la calidad en carreras de ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. En Adriana Chiroleu; Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades* (pp. 219-254). UNGS.

Castel, Robert. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

Cavarozzi, Marcelo. (1992). Beyond Transitions to Democracy in Latin America. *Journal of Latin American Studies, 24*(3), 665-684. https://www.jstor.org/stable/156779?seq=19

Ciarla, Daniela, Borgobello, Ana., Caballero, Zulma y Gómez, M.A. (2005). *Talleres para pre-ingesantes. Análisis de datos desde la perspectiva de la deserción universitaria* [Ponencia]. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-051/194

Charlot, Bernard. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, (4), 15-35. http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf

Cheli, María Verónica; Montenegro, Jésica y Marano, María Gabriela. (2021). Pedagogía Universitaria en contexto de pandemia. Relatos docentes sobre prácticas de enseñanza y

de evaluación en el ingreso y el primer año. *Trayectorias Universitarias*, *7*(13), 3-10. https://doi.org/10.24215/24690090e073.

Chiroleu, Adriana. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. En Ana E. Ezcurra (Coord.), *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

_____ (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, (34), 1-26. https://www.scielo.br/j/edur/a/TZwKs6QN5XttFGG----nMGhyn/?lang=es

_____ (2016). La democratización universitaria en América Latina. Sentidos y alcances en el siglo XXI. En Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (Comp.), *El Derecho a la educación superior en perspectiva regional* (pp.109-132). IEC, CONADU y CLACSO.

_____ (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, *65*(1), 1-14. https://doi.org/10.35362/rie651328

_____ (2012). La política universitaria como política pública. En Adriana Chiroleu, Claudio Suasnábar y Laura Rovelli (Comps.), *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 13-32). IEC-UNGS Ediciones.

_____ (1999). *El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario, Argentina: UNR Editora.

Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica (2012). Tiempos interesantes: complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. En Adriana Chiroleu; Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades* (pp. 9-23). UNGS.

Chiroleu, Adriana e Iazzetta, Osvaldo (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En Adriana Chiroleu; Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas y complejidades* (pp. 9-23). UNGS.

Colabella, María Laura y Vargas, Patricia Beatriz. (2013). *"La Jauretche". Una universidad popular en la trama del sur del Gran Buenos Aires.* Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-

1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-------0-0l--11-es-Zz-1---20-about-%22Sujeto%22--0 0-3-1-00-0--4----14-12-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL3.3&d=D9231.2.

Conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaración de la CRES 2008 y el Plan de Acción. https://www.uv.mx/cuo/files/2014/06/CRES-2008.pdf.

Consejo Superior, Universidad Nacional de Rosario (2019). Resolución CS N° 662/2019.

Consejo Superior, Universidad Nacional de Rosario (2012). Resolución CS N° 679/2012.

Consejo Interuniversitario Nacional (2011). Hacia un sistema nacional de tutorías para la educación superior de las instituciones universitarias públicas. Acuerdo Plenario N° 794. En Consejo Interuniversitario Nacional, *Anuario 2011-2012* (pp. 182-183). https://www.cin.edu.ar/descargas/anuarios/anuario2011-2012.pdf.

Copertari, Susana y Sgreccia, Natalia. (2018). *Políticas universitarias, comunidades virtuales y experiencias innovadoras en educación*. Laborde Libros.

Cornu, Laurence. (2019). Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 101-116). Noveduc.

Coulon, Alain. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa, 43*(4), 1239-1250. https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt

Dabenigno, Valeria. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En Pablo Borda; Valeria Dabenigno; Betina Freidin y Martín Güelman, *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. *Herramientas para la investigación social* (pp. 22-70). Serie: Cuadernos de Métodos y Técnicas de la investigación social ¿Cómo se hace? Nº 2. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. http://iigg.sociales.uba.ar/2019/11/07/his-2-estrategias-para-el-analisis-de-datos-cualitativos-2017/.

Danani, Claudia. (2021). Programa Seminario Doctorado “Política Social: problemas y debates en América Latina en el escenario pos-gobiernos progresistas” [Sin publicación]. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Doctorado en Trabajo Social, Universidad Nacional de Rosario,

_____ (2017). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En Magdalena Chiara y María Mercedes Di Virgilio (Org.), *Gestión de la política social: conceptos y herramientas* (pp. 25-51). Ediciones UNGS.

De Haan, Arjan. (2000). Social exclusion: enriching the understanding of deprivation. *Studies in Social Policy and Political Thought*, 22-40. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.521.3843&rep=rep1&type=pdf

Del valle, Damián; Perrotta, Daniela y Suasnábar, Claudio. (2021). La Universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al COVID-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento, (2)*10, 163–184. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32404.

Díaz, Marta. (2006). Algunas reflexiones en torno a la relación educación y pobreza: una mirada desde los docentes. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (1), 141-167. Laborde Editores.

Dirección General de Estadística Universitaria, Secretaría de Planeamiento, Universidad Nacional de Rosario. (2022). *Boletín Estadístico.* Nro 73.

Doval, Delfina y Kaufmann, Carolina. (1999). *Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la dictadura*. Laborde.

Dubet, François. (2014). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.

_____ (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, *47*(2), 15-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636.

_____ (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm

Dussel, Inés. (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). UNIPE-CLACSO.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (Comp.) (2020a). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE-CLACSO.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (Comp.). (2020b). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE-CLACSO.

Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, J., González, A., Rodríguez, J., Rodríguez, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria, 21*(5), 1-10.

Ezcurra, Ana María. (2020a). Democratización y desigualdades. El ciclo superior en América Latina en el siglo XXI. Notas preliminares. En Fernando Acevedo (Coord.), *Expansión de la educación superior en América Latina* (pp. 121-144). https://www.academia.edu/42007839/Expansi%C3%B3n_de_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Am%C3%A9rica_Latina?auto=citations&from=cover_page.

_____ (2020b). Educación Superior en el Siglo XXI. Una democratización paradojal. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 112-127. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/449.

_____ (2019). Educación superior: una masificación que incluye y desiguala. En Ana M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y en América Latina* (pp. 21-52). UNTREF.

_____ (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

_____ (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, *27*(107), 118-133. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982005000300006&script=sci_abstract

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. (2021, Junio). https://web.fceia.unr.edu.ar/es/institucional/la-facultad/18-historia.html.

Fascendini, Paola; Percara, Daiana y Ojeda, Norberto. (2019). Tutorías de Pares: dispositivo institucional de acompañamiento y orientación en el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria. *Políticas Educativas, 13*(1), 134-140. https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/99184

Fanelli, Ana M.; Marquina, Mónica y Rabossi, Marcelo. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: La universidad argentina ante la COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina,* 3-8. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109267.

Fernández Lamarra, Norberto. (2015). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina. Hacia una nueva Agenda para el Debate. En Nelly Mainero y Carlos Mazzola (Comps.), *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 55-102). Miño y Dávila Editores.

_____ (2002). *La educación superior en Argentina*. IESALC/UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149464so.Pdf

Fernández Lamarra, Norberto y Costa De Paula, María De Fátima. (2011). *La Democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. EDUNTREF.

Filmus, Daniel. (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Editorial Octubre. http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/1573

Freire, Paulo. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Frigerio, Graciela. (2019). Oficio del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.

Gandulfo, Carolina; Alegre, Tamara D. y Domínguez, Martín A. (Comp.). (2020). *El ASPO en primera persona: relatos de estudiantes universitarixs viviendo la cuarentena en el nordeste argentino*. Colectivo Syry Ediciones.

García de Fanelli, Ana M. (2017). La graduación: un reto para los estudiantes universitarios de primera generación. *Revista de Educación Superior en América Latina*, *1*, 14-15. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78323

_____ (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa, 1*(43), 17-31. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55297/CONICET_Digital_Nro.863dd1c3-182e-4c2d-b0a6-cf6c2bf5f93d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

_____ (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.

_____ (2005). *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila.

_____ (2004). Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Carlos Marquís (Comp.), *La Agenda Universitaria* (pp.65-89). Universidad de Palermo.

García de Fanelli, Ana y Adrogué, Cecilia. (2019). Equidad en el Acceso y la Graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27*(96), 1-34. https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4599/1/3943-19678-1-PB.pdf

García Delgado, Daniel y Gradin, Agustina. (2016). *Documento de trabajo No 5. El neoliberalismo tardío: teoría y praxis.* Clacso.

García Guadilla, Carmen. (2006). Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina. En Hebe Vessuri (Comp.), *Universidad e investigación científica* (135-168). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/vessuri.html.

_____ (2003). Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En Marcela Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero* (17-37). Clacso.

Gasparri, Javier. (2020). Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas. En Santiago Kalinowski, Javier Gasparri, Sara I. Pérez y Florencia Moragas. *Apuntes sobre lenguaje inclusivo y no sexista*. UNR Editora.

Gesualdi, Mariana G. (2015). El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes. *Sociales y virtuales*, (2), 1-9. https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3624

Giovagnoli, Paula. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de La Plata. http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/maestria/tesis/019-tesis-giovagnoli.pdf

Gluz, Nora. (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En Nora Gluz y Jorge Arzate Salgado (Coord.), *Debates para una reconstrucción de lo público en*

educación: del universalismo liberal a los particularismos neoliberales (pp. 121-146). UNGS-UAEM.

_____ (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines.

Gluz, Nora y Rosica, Miriam. (2011) ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU. En Nora Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 127-202). Los Polvorines.

Gorostiaga, Jorge; Lastra, Karina F. y Muiños De Britos, Stella M. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Revista Páginas de Educación, 10*(1), 151-173. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682017000100151&script=sci_arttext&tlng=pt

Graciarena, Jorge. (1961). *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria.* Universidad Nacional del Litoral. Departamento de pedagogía universitaria.

Grandoli, María Eugenia. (2009). *Políticas de admisión a la universidad: entre la democratización del acceso y el ingreso socialmente condicionado. Un estudio de caso*. www.anpae.org. http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/228.pdf

Grassi, Estela. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Espacio Editorial.

Guevara, Ernesto. (1959). Discurso al recibir el doctorado honoris causa de la Universidad Central de las Villas. https://www.marxists.org/espanol/guevara/59-honor.htm.

Guiddens, Anthony. (2000). *Sociología*. Alianza Editorial. https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7106/mod_resource/content/1/Anthony%20Giddens-Sociologia.pdf.

Gutiérrez, María Julia; Nardoni, Florencia y Smitt, Mirna N. (2012). *Abrir el juego. Factores que influyen en la decisión de ingresar al nivel superior: Articulación Área Ingreso/Área Tutoría.* Editorial Asociación de Profesores de la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Nacional de Rosario.

Habichayn, Hilda. (1960). *Deserción Universitaria.* Cuadernos del Instituto de Sociología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad del Litoral.

Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey, y Bond, Aaron. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En Antonio Cabrales (Ed.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. The Learning Factor.

IESAL-UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf.

Imen, Pablo. (2005). *La escuela pública sitiada: crítica de la transformación educativa*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

Imperiale, Graciela. (2006). Dificultades en el cursado del primer año de la Facultad de Humanidades de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (1), 115-126. Laborde. https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/122

Jiménez Ramírez, Magdalena. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Revista Estudios Pedagógicos*, *34*(1), 173-186. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010

Johnston, Bill. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.* Narcea.

Junco, Nelly y Uzin, Mariano G. (2015). *Tutorías-Pares. Un espacio de diálogo y construcción* [Ponencia]. III Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Desafíos, desarrollos y perspectivas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina. https://www.academia.edu/31634165/Tutor%C3%ADas-Pares._Un_espacio_de_dialogo_y_construcci%C3%B3n

Kaplan, Carina. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19), 89-103. http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/12/pedagogia-universitaria-y-lazo-emocional/.

_____ (2004). Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos? *Cuaderno de Pedagogí*a, (12), 65-77.

_____ (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

_____ (2010). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina? *Lavboratorio. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social*, (28), 4-18.

Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE - UNESCO.

Krichesky, Graciela; Pogré, Paula; Benchimol, Karina; Poliak, Nadina; Janjetic, María Belén; Vernengo, Ana; Marino, Tamara y Gómez, Gustavo. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE, 40* (1), 171-195. https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1446

Krotsch, Pedro. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En Sandra Carli (Dir.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.

_____ (2009). *Educación Superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Landreani, Nélida. (1998). La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social. *Revista Crítica Educativa*, (4), 3-14.

Linne, Joaquín. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(1)*, 129-147.

Lorenzo, J. (2018). Uso de TIC en docentes de nivel medio, terciario y universitario de ciencias humanas y sociales. *Anuario Digital de Investigación Educativa, 1*(1), 89-104.

Llorente, Bernarda. (2022). *Álvaro García Linera: "Vivimos un tiempo de desgarramientos del orden mundial"*. https://www.nodal.am/2022/01/bolivia-garcia-linera-vivimos-un-tiempo-de-desgarramientos-del-orden-mundial/.

Macchiarola, Viviana; Pizzolitto, Ana L. y Pugliese Solivellas, Verónica. (2021). Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes. *Revista IRICE, 40*(1), 197-225. https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1391

Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos. (2015). La expansión de la Educación Superior en América Latina. Desafíos para la inclusión. En Nelly Mainero y Carlos Mazzola (Comps.), *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 199-221). Miño y Dávila Editores.

Maggio, Mariana. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales, 9*(2), 113-122. http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743.

Magnani, Esteban. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.85-99). UNIPE-CLACSO.

Mancovsky, Viviana. (2017). *Por una Pedagogía de "los inicios"* [Ponencia en Congreso]. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina.

Mancovsky, Viviana y Lizzio, Gabriela. (2017). *Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares* [Ponencia en Congreso]. Congreso CLABES VII, Córdoba, Argentina.

Mattioni, Mara. (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense. Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (13 y 14), 21-28. http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2017/09/18_Mattioni.pdf

Marchini, Daniela. (2018). L*os cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo* [Tesis de Maestría no publicada]. FLACSO. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/13896

Marquina, Mónica. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ´90: las nuevas universidades del conunrbano bonaerense. En Nora Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines.

Martín, Javier; Gutiérrez, Edgardo. A.; Bigliani, Juan Cruz y Rocchietti, Rubén. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista de Enseñanza de la Física, 32*, 233-240. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/30999.

Martínez González, José A. (2011). La tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, 3*(23), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/227431203_LA_ORIENTACION_Y_LA_TUTORIA_EN_EL_ESPACIO_EUROPEO_DE_EDUCACION_SUPERIOR

Mastache, Anahí; Monetti, Elda y Aiello, Berta. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior. Horizontes en juego*. Noveduc.

Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Síntesis de Resultados de Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/evaluacion-de-la-educacion-secundaria-en-argentina-.

Mollis, Marcela. (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En Nelly Mainero y Carlos Mazzola, (Comps.), *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp. 135-160). Miño y Dávila Editores.

Montenegro, Jésica. (2017). La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *11*(11), 1-14. https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose024.

Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43–60. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/2794.

Nardoni, Florencia y Smitt, Mirna. (2015). Sistema de Tutoría por Pares. En Marcelo Alcoba, Rita, Amieva, Jimena Clerici, Mariano Vaca, Florencia Nardoni, Norma M. Smitt, Assad Meza, Alejandra Yamen y Rafael L. Pérez Rojas, *Juntos a la par. Tutorías universitarias, diálogo entre experiencias de Argentina y México*. Colección Académica Científica.

_____ (2014). Apertura de espacios de interrogación al nivel superior: un modo de intervención en tutorías universitarias. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, (6), 71-81.

Narodowski, Mariano y Campetella, Delfina. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-52). UNIPE-CLACSO.

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homosapiens Ediciones.

Niño Carrasco, Shamaly A.; Castellanos-Ramírez, Juan Carlos y Espinosa, Felipe P. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia, 21*(65), 1-24. https://doi.org/10.6018/red.440731

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (Comp.). (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homosapiens.

OXFAM (2021). *El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible*. https://www.oxfam.org/es/informes/el-virus-de-la-desigualdad.

_____ (2015). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe.* https://www.oxfam.org/es/informes/privilegios-que-niegan-derechos.

Palou, Inés y Utges, Graciela. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, *1*(1), 7-18. https://studylib.es/doc/8705707/teor%C3%ADas-impl%C3%ADcitas-de-docentes-universitarios-sobre-la-pr…

Pardal, María A. (2014). *Asesoramiento Pedagógico en la Universidad. Prácticas, escenarios y protagonistas en una Facultad de Bioquímica y Farmacia*. Editorial Académica Española.

Parrino, María del Carmen. (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En Ana M. Ezcurra (Comp.), *Derecho a la*

educación: expansión y desigualdad. Tendencias y políticas en Argentina y América Latina (pp. 85-108). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pedró, Francesc. (2021). Covid-19 y educación superior: crisis y ventanas de oportunidad. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp.73-85). UNIPE-CLACSO.

Pérez Centeno, Cristian. (2021). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp.87-97). UNIPE-CLACSO.

Pérez, Liliana y Rogieri, Patricia. (2016). Retórica y figuración en la escritura académica. El segundo ciclo del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica (FHYA, UNR). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, *8*, 196-208. https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/15409

_____ (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura.* FHUMYAR ediciones. https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/pc2aerez-y-rogieri-retc2a6rica-y-estudios-del-lenguaje-en-la-escritura-acadc2aemica.pdf

Pérez, Sara I. y Moraga, Florencia. (2020). Lenguaje inclusivo: malestares y resistencias en el discurso conservador. En Santiago Kalinowski, Javier Gasparri, Sara I. Pérez y Florencia Moragas, *Apuntes sobre lenguaje inclusivo y no sexista*. UNR Editora.

Perrotta, Daniela. (2016). *La internacionalización de la universidad. Debates globales, acciones regionales*. Ediciones UNGS.

Pierella, María Paula. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista Espacios en Blanco,* (28), 161-182. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000200000.

_____ (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad ¿Instancias de formación o mecanismos de selección social? *Revista Trayectorias Universitarias*, *2*(2) https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2754.

_____ (2015a). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En Silvia Lago

Martínez y Néstor H. Correa, N. (Coord.), *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 167-176). Teseo. https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/el-ingreso-a-la-universidad-publica-en-la-argentina-los-profesores-de-primer-ano-como-actores-claves-en-el-diseno-de-politicas-inclusivas-2/

_____ (2015b, 24 y 25 de septiembre). *El ingreso a la universidad pública: Tensiones y desafíos del trabajo docente en diferentes facultades de la Universidad Nacional de Rosario* [Ponencia]. XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural, Rosario, Santa Fe, Argentina. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/5414.

_____ (2014a). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

_____ (2014b). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Organismo Internacional*, (60), 51-62. https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf.

_____ (2012). *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario* [Tesis de Doctorado].Universidad de Buenos Aires.

_____ (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 23-48. http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf.

Pierella, María Paula y Borgobello, Ana. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, *7*(12), 1-13. https://doi.org/10.24215/24690090e049

Pierella, María Paula; Borgobello, Ana; Prados, María Luz y Brun, Lucas. (2022). El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista del IICE*, (51), 173-189. https://doi.org/10.34096/iice.n51.10680

Pierella, María Paula; Peralta, Nadia S. y Pozzo, María Isabel. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de*

Educación Superior, 31(XI), 68-84. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/706/1246

Pierella, María Paula y Santos Sharpe, Andrés. (2019). El ingreso a la universidad pública. Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina". *Propuesta Educativa*, (51), 93-107. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000100009&lng=es&nrm=iso

Prados, María Luz; Borgobello, Ana; Brun, Lucas y Pierella, María Paula. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa, 26*(2), 1-22. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260207

Piscitelli, Alejandro. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Santillana.

Presidencia de la Nación Argentina. (2020). Decreto de Necesidad y Urgencia 690/2020. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/233932/20200822

Preti, Marité y Fernández, María Cristina. (2020). Educación y desigualdades socioeconómicas. Políticas públicas em tempos de pandemia (República Argentina). *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, *2*(2), 22-42. https://doi.org/10.26694/caedu.v2i2.11242

Pogré, Paula.; De Gatica, Alejandra; García, Ana L.; Krichesky, Graciela; Poliak, Nadina; Romero, María M. y Charovsky, María M. (2018). Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior. En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (Comp.), *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 39-68). Teseo. https://www.editorialteseo.com/archivos/16017/los-inicios-de-la-vida-universitaria/

Portillo Peñuelas, Samuel A.; Castellanos Pierra, Lidia I.; Reynoso González, Oscar U. y Gavotto Nogales, Omar I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones, 8*, 1-17. https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589

Proença, Marilene y Borgobello, Ana. (2020). Contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da SIP em tempos de Pandemia COVID-19. *SIP Bulletin*, *107*, 9–14. https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/

Puiggrós, Adriana. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Diego Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-228). UNIPE-CLACSO.

Rama Vitale, Claudio. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Educación y Pedagogía, XVIII*(46), 11-24. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6875.

Rancière, Jacques. (2018). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Redondo, Patricia. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.

Rinesi, Eduardo. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. IEC-UNGS

Rovelli, Laura. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En Claudia Suasnábar, Laura Rovelli y María Emilia Di Piero (Coords.), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37-53). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2012). Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina. En Adriana Chiroleu, Claudio Suasnábar y Laura Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 49-68). Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC.

Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.

Santos Sharpe, Andrés. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Teseo. https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/.

_____ (2016). Un análisis histórico del abordaje sobre el abandono universitario en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, *17*(2), 3-31.

Santos Sharpe, Andrés y Carli, Sandra. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, (13), 6-31.

Schettini, Patricia y Cortazzo, Inés. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/451.

Sierra, Daniela. (2021). El acompañamiento como categoría y las instituciones contemporáneas. *Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social"*, (11), 161-173. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/debatepublico/article/view/8422

Silva Laya, María Sol. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.

_____ (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, *33*, 7-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010

Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Steiner-Khamsi, Gita. (2012). Lo político y lo económico de la comparación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (3), 9-22. https://www.saece.com.ar/relec/numero3.php.

Stoppani, Natalia; Baichman, Alan y Kasem, Héctor. (2019). *Política educativa en tiempos de Cambiemos: emprendedurismo y meritocracia* [Ponencia]. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://cdsa.aacademica.org/000-023/448.pdf

Soneira, Abelardo J. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.

Suasnábar, Claudio. (2016, 5 de diciembre). *Las Políticas Educativas en Argentina: desde el retorno a la democracia a la actualidad* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=-aAVrsmDB4E&t=29s.

_____ (2012). El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura desde la producción académica. En Adriana Chiroleu, Claudio

Suasnábar y Laura Rovelli, *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 33-48). IEC-UNGS Ediciones.

_____ (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, (31), 87-103. https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36726.

Suasnábar, Claudio; Del Valle, Damián; Didriksson, Axel y Koursunsky, Lionel. (Coord). (2018). *Balance y desafíos hacia la CRES 2018. Cuaderno 1: aportes para pensar la universidad latinoamericana*. IEC, CLACSO, UNA.

Tarabella, Laura; Mántaras, Bárbara; Pacífico, Andrea; Cáneva, Ana y Ferreyra, Emanuel. (2016, 9-11 de noviembre). A*rticulación de niveles en la Universidad Nacional del Litoral. Políticas institucionales y prácticas académicas de vinculación*. Congreso CLABES VI, Quito - Ecuador. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1320.

Tenti Fanfani, Emilio. (2015). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación*. Siglo XXI Editores.

Thwaites Rey, Mabel y Ouviña, Hernán. (2018). *Estados en disputa. Auge y fractura del Ciclo de impugnación al Neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo.

Tinto, Vicent. (2021 - 22 de febrero). Conferencia de apertura del Congreso Internacional "Ingresantes a la Universidad" [Conferencia Virtual].

_____ (2006). Research and practice of student retention: what next? *J. College Student Retention*, *8*(1), pp.1-19.

_____ (s/f). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. http://www.alfaguia.org. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf

Tiramonti, Guillermina. (2004). La configuración fragmentada del sistema educativo argentino. *Cuadernos de Pedagogía*, (12), 33-46.

Toscano, Ariel. (2005). Análisis exploratorio de los efectos del FOMEC y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado? En Pablo Gentili y Bettina Levy (Comp.), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 343-400). http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-

1----0-10-0---0---0direct-10---4-------0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1.10&d=D3306.2

Yann, Cristal. (2018). Los estudiantes frente a la Ley de Educación Superior en 1995. El caso de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Estudios*, (40), 75-92. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-15682018000200005

Yorke, Mantz y Longden, Bernard. (2007). *The first-year experience in Higher Education in the UK. Final Report for the Higher Education* Academy. <www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf

Yuni, José A. y Urbano, Claudio, A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Editorial Brujas.

Zelaya, Marisa. (2020). Las políticas públicas universitarias en el contexto de pandemia en la Argentina: Apuntes para reseñar la situación. *Revista de Educación Superior del Sur Global, 9-10, 172-200.* http://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/article/view/107.

Legislación

Ley de Educación Nacional (2006), N° 26.206. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior (2015), N° 27.204. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm

Ley de Creación del Programa de Educación Sexual Integral (2006), N° 26.150. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf

Ley de Educación Superior, 1995, Ley Nº 24.521. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm

Ley Federal de Educación, 1993, Nº 24.195. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm

Documentos

Área de Bienestar Universitario, Universidad Nacional de Rosario. (s/f). Beca de Acceso a a la Universidad Pública.

Resoluciones de acreditaciones de carreras de la FCEIA a cargo de CONEAU

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2005). Resolución Nº 386/05, Acreditar la Carrera de Ingeniería Electrónica, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2005). Resolución Nº 389/05, Acreditar la Carrera de Ingeniería Eléctrica, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2005). Resolución Nº 387/05, Acreditar la Carrera de Ingeniería Mecánica, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2005). Resolución Nº 388/05, Acreditar la Carrera de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2006). Resolución Nº 085/06, Acreditar la carrera de Ingeniería en Agrimensura de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario, por un período de 6 años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2006). Resolución Nº 089/06, Acreditar la carrera de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario por el período de 6 años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2013). Resolución N° 572/13, Acreditación de Calidad Académica MERCOSUR de Carreras Universitarias Sistema ARCU-SUR – Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional de Rosario.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2013). Resolución N° 573/13, Acreditación de Calidad Académica MERCOSUR de Carreras Universitarias

Sistema ARCU-SUR – Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). Carrera de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Rosario.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2015). Resolución N° 1094/15, Acreditación la Carrera de Ingeniería en Agrimensura de la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario por un período de 6 años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2015). Resolución N° 1095/15, Acreditación la Carrera de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario por un período de 6 años.

Resoluciones de acreditaciones de carreras de la FCByF a cargo de CONEAU

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2007). Resolución Nº 338/07, Acreditar la carrera de Bioquímica de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2007). Resolución Nº 339/07, Acreditar la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2013). Resolución Nº 182/13, Acreditar la carrera de Licenciatura en Química de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario por un período de seis años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2015). Resolución Nº 315/15, Acreditar con compromisos de mejoramiento la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario por un período de tres años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2015). Resolución Nº 316/15, Acreditar con compromisos de mejoramiento la carrera de Bioquímica de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario por un período de tres años.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2019). Aprobación Acreditación carrera Biotecnología. RS-2019-49568389-APN-CONEAU#MECCYT.

Secretaría de Políticas Universitaria (2005). Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI) Plan Plurianual 2005-2007. https://www.ing.unrc.edu.ar/archivos/SPU-ConvocatoriaIngenier%EDa.pdf.