

La dimensión institucional en el nivel superior: La mirada estudiantil de los dispositivos de ingreso y acompañamiento universitarios

X Encuentro nacional y VI latinoamericano: La universidad como objeto de investigación

Mesa Temática N° 6 - Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

Josefina Massigoge

UNLP - FaHCE - IdIHCS - GESDES

josefinamassigoge@gmail.com

Introducción

La problemática sobre la transición entre la educación secundaria y superior ha sido objeto de un amplio debate académico, en el caso de esta ponencia nos preguntamos por la capacidad de las instituciones del nivel superior para actuar sobre este tránsito. Teniendo en cuenta que las trayectorias estudiantiles son recorridos singulares situados institucionalmente, el objetivo será indagar sobre los modos en que las y los jóvenes interactúan con las estrategias institucionales y los dispositivos de acceso y permanencia de las instituciones universitaria y en qué medida éstos inciden en dichas trayectorias.

En síntesis, el presente escrito abordará un análisis del accionar institucional y los dispositivos de acceso y acompañamiento de nivel superior a partir de las miradas y relatos de los y las estudiantes. El foco estará puesto especialmente en la incidencia de la dimensión institucional desde el nivel superior sobre las trayectorias educativas, partiendo de que visibilizar la dimensión de lo “institucional” resulta novedosa frente al tradicional enfoque dual de lo estructural y lo subjetivo y, asimismo, permite dar cuenta las múltiples mediaciones que intervienen entre ambos factores (Briscioli, 2017).

Retomando a Pogré et al. (2018), la articulación entre el nivel secundario y el superior no solo depende de las competencias académicas ofrecidas por la escuela secundaria y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, sino que también la enseñanza del nivel superior y sus dispositivos institucionales pueden ser constructores de dificultades y obstáculos. Siguiendo esta perspectiva, se llevará a cabo un enfoque “hacia adentro” (Pogré et al., 2018) de las universidades, entendiendo que los dispositivos y estrategias de acceso y

permanencia que estos desarrollan -o no- son sumamente importantes para una verdadera democratización de la educación superior y tienen consecuencias directas en las trayectorias de las y los estudiantes.

Este análisis se realizará desde la perspectiva de las y los estudiantes, partiendo de la hipótesis que plantea que “acercarse a sus narrativas permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad” (Carli, 2012:24). Se intentarán recuperar los relatos estudiantiles sobre las prácticas de los actores institucionales y sus reflexiones sobre lo vivido y es a partir de la mirada de las/os propias/os estudiantes que se va a indagar qué dispositivos desarrollados por universidades incidieron en sus trayectorias

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario- nivel superior en pandemia y pospandemia”¹. El proyecto de investigación tuvo como objetivos analizar, mediante una investigación comparativa, las dinámicas de las desigualdades sociales y educativas en la articulación entre las escuelas secundarias y los estudios superiores. Se relevaron las expectativas de las y los estudiantes durante el último año de secundaria, sus trayectorias posescolares un año después y las políticas y estrategias institucionales puestas en juego por parte de los establecimientos de nivel superior para captar matrícula y retenerla.

Consistió en una investigación de corte cualitativo interpretativo en la que fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 31 estudiantes del último año de cuatro escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, en La Plata y Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 entre ellos/as en el año 2022. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil. Asimismo, entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación) y nacional (Secretaría de Políticas

¹ Se trata de un proyecto PICT- Agencia financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y dirigido por Emilia Di Piero. Sus integrantes son: Constanza Becerra, Anaclara Burgos García, Matías Causa, Valentina Elías, Santiago Garriga Olmo, María Gabriela Marano, Ana Laura Marchel, Josefina Massigoge, Laura Rovelli, Carolina Scalcini, Claudio Suasnábar, Bárbara Torti. Consultar en: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/politicas-educativas-desigualdad-social-e-inclusion-tensiones-entre-de-democratizacion-y-diferenciacion-en-la-articulacion-nivel-secundario-nivel-superior/>. El proyecto se radica en el Grupo de Estudios Sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES)/ Instituto de Investigaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, disponible en: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes/>

Universitarias) y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y Universidad Nacional del Centro (UNICEN). Sin embargo, en el presente trabajo nos concentramos únicamente en los hallazgos emergentes de las entrevistas realizadas a las y los estudiantes.

Enfoque teórico

Este trabajo parte de la categoría analítica de trayectorias. Este enfoque permite complejizar la mirada estructural de las desigualdades educativas y poder dar cuenta del entramado de procesos que intervienen en un área específica de la vida a lo largo del tiempo (Briscioli, 2017), en este caso, la educación. Este abordaje permite realizar un “aporte superador del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo” (Briscioli, 2017: 2), buscando una compleja articulación entre ambos niveles (Frassa y Muñiz Terra, 2004). De esta manera, retomando a Briscioli (2017), en el estudio de las trayectorias se conjugan los aspectos objetivos y las percepciones subjetivas, en articulación con la dimensión temporal.

En cuanto a las trayectorias que refieren específicamente a lo educativo, Flavia Terigi (2008) reconoce, por un lado, las *trayectorias teóricas* que son definidas por el sistema educativo a través de su organización y determinantes. Consisten en los itinerarios estructurados según una progresión lineal a partir de una periodización estándar anualizada y por grados. Estas estipulan que el ingreso al sistema educativo se produce en una determinada edad y que los recorridos que se realizan son homogéneos y lineales: “el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar” (Terigi, 2010: 103). Sin embargo, a partir del análisis de las trayectorias de los sujetos se reconocen las *trayectorias reales*, es decir, itinerantes que pueden coincidir con las trayectorias teóricas o que pueden aparecer como modos de escolarización heterogéneos, variables y contingentes. Estas últimas son las que dan cuenta efectivamente de los modos en que los sujetos transitan por el sistema educativo.

Briscioli (2017) plantea la existencia de múltiples mediaciones institucionales que inciden en la construcción de trayectorias. Estas intervienen entre lo estructural y lo subjetivo y son capaces de ampliar las oportunidades, desarrollar recursos y activar la posibilidad de utilizarlos. Por lo tanto, el paso por distintas instituciones educativas puede facilitar u obstaculizar la progresión de las trayectorias. De esta manera, se pretende recuperar esta

perspectiva de análisis que le atribuye un papel central a las instituciones y sus dispositivos en la construcción de las trayectorias y que articula diferentes niveles de análisis: los condicionamientos estructurales y contextuales, las estrategias subjetivas puestas en juego por las y los jóvenes y las mediaciones institucionales. Estudiar las trayectorias estudiantiles obliga a atender el lugar que adquiere la institución educativa en su producción. Incluir lo institucional en el análisis resulta novedoso frente a la tradicional dualismo de lo individual y lo estructural y permite dar cuenta de la incidencia de la acción institucional en las trayectorias.

Una revisión de los dispositivos de ingreso y acompañamiento del nivel superior en Argentina

En nuestro país, Sylvia Lenz (2017) clasifica a estas iniciativas institucionales de las universidades nacionales en cuatro tipos: los dispositivos centrados en el ingreso, los centrados en lo económico-social, los centrados en lo pedagógico-curricular y los centrados en poblaciones específicas. Se desarrollan a continuación. En primer lugar, los dispositivos centrados en el ingreso se basan en las siguientes modalidades: examen de ingreso libre o curso con examen final, instancias de ambientación universitaria, orientación y reorientación vocacional y propuestas que articulan objetivos de nivelación con una introducción a la vida universitaria. Es a partir de la sanción de la ley Puiggrós², en el año 2015, que se establece el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria. Además, esta ley señala la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión.

Pablo Daniel García (2023) clasifica los dispositivos regulatorios de ingreso de las universidades nacionales de nuestro país en cuatro:

- El “tipo 1” son los que se reducen a un trámite administrativo de inscripción como única instancia regulatoria del ingreso, es decir, sin ningún dispositivo institucional que organice el acceso a la universidad. En este grupo se encontraron cinco casos de universidades nacionales.
- El “tipo 2” consiste en la regulación de acceso de nuevos ingresantes mediante la organización de un único dispositivo de ingreso, orientado en la preparación y la sensibilización para la vida universitaria para todas las carreras que se

² Ley 27204/2015, modificación de la Ley de Educación Superior de 1995.

dictan en la institución. En este segundo grupo de instituciones se hallaron ocho casos.

- El “tipo 3” refiere a las universidades que han organizado un único dispositivo de ingreso que varía de acuerdo a la carrera en la que se ingresa. En estos dispositivos “suele haber un componente general de preparación/sensibilización para el ingreso a la universidad y formación en escritura académica y, luego, cada carrera elige seminarios disciplinares que considera prioritarios como saberes necesarios para iniciar su cursada” (2023: 9). En este grupo se ubican la mayor parte de las instituciones, 25 casos.
- El “tipo 4” contiene a las universidades que no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras y conviven dispositivos de ingreso diversos de acuerdo con las diferentes unidades académicas. Este tipo reúne 19 casos y a su vez incluye las dos universidades nacionales elegidas por los estudiantes de la muestra, UNLP y UNICEN. En estas universidades los formatos, los tiempos, las exigencias y los nombres que se le dan a los dispositivos varían según las carreras o las unidades académicas.

Volviendo a la clasificación de Lenz (2017), en segundo lugar, la autora refiere a los dispositivos económico-sociales que consisten en becas propias de cada institución implementadas por las secretarías de bienestar estudiantil/universitario o las secretarías de extensión. Es decir, además de las becas de alcance nacional nombradas anteriormente, existen, por ejemplo, becas para fotocopias, comedor, transporte, residencia, estímulo, para madres solas, para guardería, para compra de bicicleta o computadoras, para alumnos ayudantes, para ingresantes, etcétera, que son distribuidas por las universidades o facultades.

En tercer lugar, los dispositivos pedagógico-curriculares se centran en su mayoría en programas de tutorías a cargo de estudiantes avanzados o docentes. Además, existen otras propuestas como los servicios de orientación estudiantil, las asesorías psicopedagógicas y los talleres sobre técnicas y métodos de estudio y alfabetización y/o escritura académica. Según la autora, estas últimas se concentran especialmente en las universidades del Conurbano.

Por último, los dispositivos centrados en poblaciones específicas están presentes en prácticamente todas las universidades públicas con comisiones de discapacidad o de accesibilidad mediante el aporte de ayudas económicas y las mejoras de accesibilidad al medio físico. Sin embargo, las iniciativas que apuntan a pueblos originarios son menos

frecuentes, limitándose a las universidades que cuentan con mayor cantidad de estudiantes descendientes de pueblos originarios y geográficamente cercanas a estas comunidades.

Asimismo, las universidades nacionales, y específicamente las universidades de mayor peso en los territorios abordados por la investigación tienen propuestas de vinculación con el nivel anterior y de captación de la matrícula. La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) le da un lugar central a esta problemática con la creación de la Dirección de Vinculación con el Nivel Medio (DVNM) dependiente de la Prosecretaría de Bienestar Universitario en el año 2014 (Scalcini y Torti, 2022)³. Con el accionar de la DVNM se espera “acercar la universidad a las escuelas secundarias a través de distintos programas que están articulados entre sí y se han ido diseñando con una lógica de retroalimentación, que se hace visible en el orden y la continuidad de la implementación de los mismos a lo largo de cada ciclo lectivo” (2022:6). Algunos de estos programas son acciones sistemáticas de acercamiento y convivencia en la universidad como “Vení a la UNLP”, “Talleres del Vení a la UNLP”, “Vivo la UNLP”, “Experiencias” y “Bienvenidos a la UNLP”, en las que se acuerda su difusión y promoción con autoridades de supervisión de la región educativa, y la gran muestra de la oferta universitaria, abierta a toda la comunidad, denominada “Expo Universidad”.

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), por su parte, nuclea las estrategias de articulación en un programa integral de promoción de carreras y servicios, dependiente de la Secretaría de Relaciones Institucionales (SRI) que funciona durante todo el año, dando prioridad a las y los estudiantes que se encuentran cursando el último año de la Escuela Secundaria con especial énfasis en los municipios del área de influencia de la Universidad. Entre las propuestas se encuentra la oferta de atención personalizada y grupal de orientación vocacional y de información sobre las carreras que ofrece la Universidad en sus tres Sedes (Tandil, Olavarría y Azul) y en su Subsede (QuequénNecochea) y el informe sobre servicios que brinda la Universidad (becas, comedores, residencias, Departamento de Salud, entre otros). Además, se llevan a cabo Ferias y Expo-Educativas organizadas por las Jefaturas de Educación y Municipios de la Región e intervención por medio de stands en los que se brindan charlas, reparto de folletería de difusión, videos institucionales, talleres, entre otros. Por último, se realizan de visitas guiadas en la Sede Tandil (Campus y Facultad de Arte) para estudiantes de los últimos años de la Escuela Secundaria, recorriendo los espacios comunes y las distintas facultades allí

³ En la UNLP existen programas y dispositivos de articulación con el nivel secundario propuestos por las unidades académicas, como es el caso de Conocé Humanidades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

localizadas donde la SRI contacta al personal de las mismas para que brinden charlas y talleres específicos⁴

Los dispositivos de ingreso y acompañamiento universitarios desde la mirada estudiantil

En cuanto a lo relevado en la investigación, los dispositivos de ingreso en las universidades públicas aparecen en los relatos de los estudiantes como un momento que habilita la socialización, dedicado a la ambientación al espacio físico y las prácticas institucionales:

“La verdad que el grupo de amigas que hice fue como particularmente excelente y no sé cómo, porque se formó en el curso de ingreso y después se metió alguna que otra y nos quedó ahí un grupito muy dinámico que sirve mucho” (Manuela, mujer, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP).

“En el curso de ingreso una de las materias te daba un paseo por la universidad” (Antonia, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN).

“En el curso de ingreso fue cuando por primera vez hablaba de primeros parciales o primeros exámenes que ya eran parciales y era ahí tal vez empezar a cambiar la terminología de la secundaria. [...] te enseñan cómo se promocionan las materias, te especifican cómo se promocionan las materias [...] si en el curso de ingreso te dan una visión sobre [...] los parciales, que son los coloquios, en Derecho podés tirar todas las materias libres, todas las materias las podés tirar libres y como se toman exámenes libres” (Sabrina, mujer, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP).

De este modo, las estudiantes dan cuenta del curso de ingreso como una oportunidad para entablar las primeras amistades, conocer el espacio físico de la facultad y familiarizarse con el vocabulario y las normas propias de las universidades. Este rasgo de ambientación persigue uno de los objetivos que persiguen la mayoría de los dispositivos de ingreso en nuestro país: acompañar y apoyar el momento de transición y el proceso de adaptación a las nuevas reglas y prácticas.

La UNLP y la UNICEN pertenecen al grupo de instituciones que, según García (2023), presentan diversos dispositivos regulatorios de ingreso organizados por cada unidad

⁴ Fuente: PROGRAMA REGIONAL DE PROMOCIÓN DE CARRERAS Y ORIENTACIÓN AL INGRESANTE. <https://www.unicen.edu.ar/content/orientación-vocacional>

académica; es decir, no hay un formato único de ingreso, sino que existen variaciones en las modalidades, los espacios curriculares, la duración estipulada de la cursada, la modalidad de evaluación prevista y la obligatoriedad del curso en cada una de las unidades académicas⁵.

Además, tal como desarrolla Lenz (2017), las características propias del ingreso dependen de cuestiones disciplinares, hay importantes diferencias en los contenidos y las modalidades de cursada y de evaluación. Mientras que algunas instituciones priorizan el carácter nivelatorio y la ambientación universitaria, otras se enfocan principalmente en la evaluación de los conocimientos académicos, y estas diferencias pueden presentarse en distintas Facultades dependientes de una misma universidad, debido a que “este es el dispositivo que (...) está más influenciado por las particularidades de los campos del conocimiento y/o disciplinares” (2017:258). Estas diferencias son observables en las entrevistas, por ejemplo, en estas entrevistas podemos ver el contraste existente entre los cursos de ingreso de distintas facultades pertenecientes a la misma universidad:

“El ingreso [...] lo sentí como bastante intenso, yo siempre fui como bastante autoexigente, esto es personal. Pero eran todas las semanas levantarnos re temprano a leer, a leer un montón, yo lo aprobé, me saqué un 8 en el ingreso, pero fue esfuerzo, no fue una boludez⁶, no fue algo que dije “ah, ya está me lo saqué de encima”, no, no, me costó esfuerzo. [...] Todo el mundo dice que el ingreso no es excluyente, pero si vos no metes primer materia en febrero no podés cursar ninguna de primer año [...] Es como una materia introductoria, que si vos ves el mapa de correlativas esta te habilita las primeras cinco, o sea que si no tenés esa, como es correlativa con las demás no podés cursarla” (Sabrina, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP).

“Dos semanas. Literalmente fueron tres zooms. Literalmente eso, no fue ni evaluativo. Y lo comparábamos con una amiga que está estudiando Ingeniería, que la mataron en el curso de ingreso, era eliminatorio y todo. Y a mí, fue tres zooms que no hicimos nada [...] era más para meternos en onda” (Gabriela, Facultad de Artes, UNLP).

“En Administración no hay curso de ingreso, así que arrancas de una” (Ana, mujer, Facultad de Ciencias Económicas, UNLP).

De esta manera, se puede observar como la experiencia de la estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales fue la de un curso de ingreso intensivo y con una alta

⁵ Para el caso de los distintos cursos nivelatorios de la UNLP ver: <https://unlp.edu.ar/ensenanza/ingreso-2022-guia-completa-de-los-cursos-de-nivelacion-21034-41034/>

⁶ Expresión coloquial que denota tontería.

exigencia. Además, la estudiante deja en evidencia la tensión existente en un curso de ingreso que formalmente no es eliminatorio pero que está organizado de tal manera que quienes no logran superar las evaluaciones durante en las primeras instancias, deben acudir a las instancias evaluativas posteriores al curso de ingreso, perdiendo la posibilidad de cursar las materias del primer cuatrimestre (Cristeche, 2014). Mientras que, en contraste, Gabriela da cuenta de un curso de ingreso de baja exigencia y no evaluativo, que solo requiere de la asistencia a reuniones virtuales durante un periodo corto de tiempo. Incluso, se encuentra el caso de Ana, quien da cuenta de la ausencia de curso introductorio para la carrera a la que ingresó.

En las universidades privadas los dispositivos de ingreso que describen las y los estudiantes varían dependiendo de la institución. Los estudiantes que ingresaron en la Universidad Argentina de la Empresa (UADE) identifican clases nivelatorias y optativas que podían ser realizadas de manera virtual o presencial acompañadas por un examen final obligatorio. Los contenidos eran introductorios a las disciplinas y de alfabetización académica. Por otro lado, en el relato del estudiante de la Universidad Católica de La Plata se describe un dispositivo de ingreso organizado en materias que debían ser aprobadas para ingresar a la carrera: dos generales para toda la universidad enfocadas en la vida universitaria y las técnicas de estudio, y una propia de las disciplinas de la Facultad. Por último, el ingreso a la Universidad Austral consistía en dos extensas clases virtuales y dos exámenes, uno práctico y otro teórico donde se evaluaban contenidos no específicos de la disciplina, sino de alfabetización académica.

Continuando con los dispositivos centrados en lo pedagógico-curricular, se encontraron varios casos de estudiantes de universidades públicas que recibieron acompañamiento en el marco de tutorías llevadas a cabo por estudiantes avanzados. En algunos casos estas tutorías están orientadas a materias puntuales, como es el caso de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP:

“La Facultad para los ingresantes en las tres primeras materias hace unas tutorías como de cada materia que, a mí, yo fui a una sola de una materia, me re sirvió porque era una materia teórica práctica, que la práctica no te la explicaban en la cursada, o sea la tenías que hacer como por tu parte y en la tutoría veíamos todo eso” (Ana, mujer, Facultad de Ciencias Económicas, UNLP).

Es interesante resaltar que el dispositivo que describe la estudiante se orienta únicamente a estudiantes del primer año y en las tres primeras materias del plan de estudios,

es decir, coincide con la tendencia que describe Lenz (2017): “son más frecuentes los dispositivos centrados en el momento del acceso –los primeros meses de cursada, excepcionalmente todo el primer año- y menos habituales las acciones que se extienden a lo largo de toda la trayectoria educativa de los estudiantes” (2017: 266). Asimismo, este dispositivo tiene como función cubrir los déficits que presentan las clases: se dan los contenidos que no son explicados en las cursadas pero sí evaluados. Sucede lo que detectó Ezcurra (2011), es un dispositivo que atiende a la problemática de manera marginal, por fuera de la experiencia académica cotidiana sin modificar lo que sucede en esta.

Por otro lado, otras facultades ofrecen tutorías más integrales que consisten en el acompañamiento de estudiantes avanzados durante el trayecto del primer año, resolviendo dudas sobre el funcionamiento y la organización de la facultad y, en ocasiones, dando ánimo y soporte. Esto puede suceder de manera presencial o comunicándose mediante WhatsApp. A continuación, dos estudiantes de universidades públicas nos describen este tipo de dispositivos:

“Nos hicieron unas tutorías, sí, son chicos de años más avanzados en la carrera que, que te van guiando para cuando recién entras por ahí un poco perdido. Entonces más o menos te explican con algunas reuniones que hicimos, ahí nos contaron como funcionaban el tema del Siu Guaraní⁷, las páginas, todo” (Luz, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN).

“Nos daba actividades, no era obligatorio. Un cronograma, sobre nuestros días, saber como es nuestro día en general y a ver si nos puede ayudar, mirar, con el estudio. Esta tutora [...] nos decía ‘bueno es difícil la carrera, pero ustedes sigan’, nos impulsaba también” (María, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP).

El dispositivo de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNICEN al que hace referencia Luz puede ser entendido como lo que Cerezo (2015) llama “tutoras/es como agentes traductores”. Estas tutorías se vinculan con la función de “traducir” las normas y circuitos propios de la gramática institucional y las y los tutoras/es funcionan “como ‘puentes’ que facilitan el acceso, vinculación y permanencia con ese mundo parcialmente desconocido que es la universidad” (2015: 133), mediando entre la institución y las y los jóvenes. Según la autora este dispositivo adquiere gran importancia para quienes comienzan a adquirir contacto

⁷ SIU-GUARANÍ es un sistema de gestión académica que registra y administra todas las actividades académicas de la universidad y sus facultades, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma.

con la vida universitaria al ingresar al nivel, en desventaja con quienes cuentan con personas en su entorno que hayan transitado y finalizado sus carreras universitarias. Este dispositivo parece haber tenido un impacto positivo en la trayectoria de la estudiante, cumpliendo con su función de traducir y volver familiar el funcionamiento de la institución. Ella misma expresó que las dudas y problemas que le surgieron pudo resolverlas en ese espacio:

“Con las tutorías me consulté todo [...] Lo terminé resolviendo todo con las tutorías”
(Luz, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN).

Por otro lado, el caso del dispositivo pedagógico-curricular de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP al que refiere María se trata del Programa de Tutorías en el Aula que implementó la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP a partir del 2021 en el marco de la pandemia. El dispositivo no estuvo enfocado en compensar en relación con los contenidos, sino que la propuesta se organizó de manera que estudiantes avanzados acompañaran a las/os estudiantes en el trayecto del primer año dando orientaciones institucionales y organizativas y brindando motivación y apoyo (Salas, Di Piero, Graieb, Mydhi, 2022).

Siguiendo las clasificaciones de Cerezo (2015), esta tutoría comparte elementos de “tutoras/es como agentes traductoras/es” con “tutoras/es como agentes socio-afectivos”. Es decir que, además de funcionar como mediador entre la institución y las y los estudiantes, estas tutorías tienen un perfil vinculado con lo afectivo y al acompañamiento en su camino por la universidad. Según la autora este aspecto es valorado por las y los jóvenes: “esta proximidad al tutor les facilita lo relacional, la posibilidad de confiar, la motivación. Esa afectividad y cercanía se convierte en un aporte diferencial a la trayectoria de los jóvenes” (2015: 130). Este tipo de tutorías vuelve menos “hostil” lo desconocido. María reconoce a su tutora como un acompañamiento que le ayudó a transcurrir el primer año y la caracteriza como “un apoyo” que le “alentaba” a continuar su trayectoria.

En los casos de las universidades privadas, los dispositivos que se centran en lo pedagógico-curricular son más focalizados y personalizados en cada uno de los estudiantes. Estas propuestas las denominamos “on demand” o a pedido, ya que las instituciones ofrecen un abanico de dispositivos de acompañamiento y apoyo que responden a distintos aspectos. Estos son llevados a cabo por profesores universitarios y profesionales que son capacitados por la universidad para desarrollar estas tareas. A continuación, se recuperaron fragmentos de las entrevistas realizadas a estudiantes de universidades privadas en los que describen estos dispositivos:

“Yo estoy literalmente desde el primer mes con una asesora y con una tutora. Mi tutora me habla una vez a la semana para ver como estoy, para ver cómo voy, si necesito algo, para ver si quiero hablar. Con mi asesora tengo reuniones cada cuando yo lo necesité y me ayuda a estudiar, me enseña como tengo que estudiar” (Myriam, mujer, Universidad Austral, Capital Autónoma de Buenos Aires).

“Tuvimos un tutor y de hecho tenemos una psicopedagoga (...) también por si un alumno tiene una situación especial” (Jaime, hombre, Universidad Católica de La Plata).

Es significativo resaltar cómo ambos estudiantes cuentan con dos dispositivos de acompañamiento: por un lado, una asesora y una tutora, y por el otro, un tutor y una psicopedagoga. En el caso de la Universidad Austral la institución ofrece distintas modalidades con el propósito de acompañar y ayudar al estudiante a lo largo de la “vida universitaria”⁸. Myriam señala que durante las primeras semanas de cursada la institución se dedica a seleccionar un tutor que consideren que puede coincidir con el perfil del estudiante:

“Ellos usan como un mes más o menos para conocernos, para que todos nos acoplemos un poco. Y a partir de ahí comienzan a designar tutores” (Myriam, mujer, Universidad Austral, Capital Autónoma de Buenos Aires).

Los tutores designados son docentes universitarios de la carrera a la que ingresa la o el estudiante y, una vez que se genera un primer encuentro con el estudiante, se comunican semanalmente con los estudiantes para brindar orientaciones y realizar un seguimiento de las y los estudiantes.

En el relato de la estudiante de la Universidad Austral se presenta la figura del asesor académico que, según Bertella et al. (2017), es planteado desde la institución como un “desarrollador de personas”, es decir, alguien que “como un compañero de ruta más experimentado, acompaña el desarrollo del estudiante durante su paso por la Universidad” (2017:41). Este tipo de asesoramiento, el asesoramiento académico personalizado, es también dictado por profesores universitarios de la institución. La herramienta principal de este dispositivo son las entrevistas que consisten en el encuentro entre asesor y alumno con el objetivo de facilitar el desarrollo del alumno y su adaptación a la vida universitaria. Cada una de las entrevistas realizadas tiene propósitos pactados de forma anticipada y se enmarcan dentro del desarrollo del proceso de asesoramiento. En estas entrevistas se pueden abordar

⁸ Fuente: Asesoramiento Universidad Austral. Disponible en:
<https://www.austral.edu.ar/vidauniversitaria/asesoramiento/>

distintos aspectos de la vida universitaria de acuerdo con las situaciones que se les presenten a los estudiantes, estas pueden ser cuestiones cognitivas, personales-vocacionales, familiares, económicas, entre otras. En el caso de la estudiante entrevistada, en las entrevistas con su asesora se abordan aspectos cognitivos tales como técnicas de estudio y organización de la cursada.

Por otro lado, en el caso de la Universidad Católica de La Plata se implementa un “servicio de apoyo a la comunidad educativa” que crea distintos ambientes de trabajo que posibiliten una adecuada interacción entre sus miembros y que cubran necesidades de tipo psicopedagógico, personal, vocacional y social, que afecten al aprendizaje y a la integración⁹. En la entrevista se recupera, en primer lugar, la figura del tutor que, según la UCALP, consiste en “un docente universitario que se ha capacitado especialmente para acompañar al estudiante, atendiendo a su individualidad e integridad, para ayudarlo a aprovechar, de la mejor manera, su paso por la Universidad”¹⁰. Este asesoramiento puede ser solicitado tanto en el ingreso y primer año como en los años subsiguientes. Además, el estudiante entrevistado señala acudir a las consultas de psicopedagogía destinadas a estudiantes que requieran de un tratamiento psicopedagógico que acompañe su proceso de aprendizaje.

De esta manera, es posible concluir en que las universidades privadas han desarrollado un amplio aparato de dispositivos de acompañamiento pedagógico-curricular a los que las/os estudiantes pueden acceder de acuerdo con sus requerimientos y las distintas situaciones que se les presenten. Estos dispositivos suelen funcionar de manera personal, adaptándose a los requerimientos de cada estudiante, y dictados por docentes universitarios de la institución. Por consiguiente, se trata de propuestas “on demand” o a pedido.

De esta manera, se puede decir que existen tres escalas diferentes de dispositivos de acompañamiento centrados en lo pedagógico-curricular. En primer lugar, las universidades privadas que imparten propuestas “on demand”, ofreciendo tutorías, entrevistas y consultas dictadas por docentes universitarios y profesionales capacitados por la universidad y que asisten de manera personal e individual a las y los estudiantes. Los estudiantes pueden contar con más de una herramienta y se trata de espacios que se disponen a los estudiantes y no a los que los estudiantes deben acercarse de manera voluntaria.

⁹ Fuente: UCALP. Departamento de Orientación Educativa

¹⁰ Fuente: UCALP. SECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL RECTORADO. Tutorías. <https://www.ucalp.edu.ar/la-universidad/vicerrectorado-academico/secretaria-de-servicios-educativos-del-rectorado/tutorias/>

En segundo lugar, en las entrevistas realizadas a estudiantes de universidades nacionales surgen tutorías que son dictadas por estudiantes avanzados de la facultad de manera grupal. En algunos casos son específicamente enfocados en contenidos curriculares y materias específicas, mientras que en otros se orientan hacia un acompañamiento integral sobre el funcionamiento institucional y, a veces, cubriendo cuestiones socio-afectivas. Los primeros están organizados de tal forma que los estudiantes deben acercarse de manera voluntaria a estos espacios, mientras que los últimos se ponen a disposición de los estudiantes sin que estos se acerquen en un primer momento.

En tercer lugar, en algunas unidades académicas de las universidades nacionales en las que estudian las y los jóvenes no se hace referencia a ningún tipo de dispositivo pedagógico-curricular institucionalizado y frente a la pregunta por el acompañamiento surgen figuras como los compañeros y las agrupaciones estudiantiles. Esto no quiere decir que estos dispositivos no existan, sino que, en caso de encontrarse disponibles para su aprovechamiento, no han logrado ser detectados por las/os estudiantes, las y los jóvenes no han recurrido a estos para transitar el primer año de sus estudios superiores o no lo reconocen significativamente.

En síntesis, la totalidad de estos dispositivos pedagógico-curriculares pueden ser pensados dentro de lo que Ezcurra (2011) denomina de primera generación o periféricos, ya que se enfocan principalmente en las y los estudiantes y aplican una perspectiva marginal basada en esquemas de acompañamiento y apoyo agregados a los cursos regulares y desconectados de estos. Queda abierta la pregunta sobre si estos dispositivos, con el objetivo de asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de sectores cada vez más vastos de la población, no corren el riesgo de desalentar la construcción de autonomía por parte de las/os estudiantes. Es posible pensar que, como plantea Pierella (2011), en el intento de incluir a sectores sociales anteriormente excluidos del nivel superior, se desarrollen políticas y dispositivos que corran el riesgo de reproducir prácticas de infantilización, en lugar de cultivar la autonomía y la autorresponsabilidad entre los estudiantes.

Conclusiones

Ahora bien, no se asume que los dispositivos relevados en las entrevistas realizadas a estudiantes sean los únicos existentes y ofrecidos por las instituciones académicas, sino que son los que ellas y ellos conocen y a los que acceden. Con excepción de los cursos de ingreso,

que suelen ser obligatorios, y en algunos casos las tutorías, en las entrevistas realizadas no surge el aprovechamiento de otros tipos de dispositivos de articulación, acceso y permanencia. A pesar de la existencia de este despliegue de políticas y herramientas propuestas por las instituciones y el Estado, los estudiantes no detallan recibir becas, ayuda económica o política de bienestar de ningún tipo. De esta manera, los derechos educativos, culturales, sociales y de salud que se efectivizan en estos dispositivos, muchas veces no alcanzan a impactar en la población destinataria (Lastra y Mihal, 2016). Sin embargo, es importante destacar que María y Luz, quienes provienen de escuelas de gestión estatal e ingresaron a universidades públicas y señalaron importantes brechas entre los contenidos y el nivel de exigencia de ambos niveles y dificultades significativas en el ajuste académico al ingresar a universidad¹¹, destacan como positivo el acompañamiento por parte de los programas de tutorías propuestos en sus facultades.

Por otro lado, las agrupaciones estudiantiles cobran una especial relevancia en los relatos de los estudiantes de universidades nacionales como “acompañantes” de las trayectorias. Estas agrupaciones aportan orientaciones para la apropiación de las reglas de juego propias de las instituciones (Bracchi, 2003), de esta manera, brindan la información necesaria para poder llevar adelante las cursadas, resuelven dudas tanto de contenido como del funcionamiento institucional y organizacional y muestran disposición para el acompañamiento a los estudiantes de manera general:

“El centro de estudiantes tiene el Instagram que van publicando todas las cosas así que voy averiguando por ahí y sino, de última les preguntas a ellos” (Ana, mujer, Facultad de Ciencias Económicas, UNLP).

“También tener este contacto de los pibes de la agrupación a mí me facilitó un montón de información, un montón de cosas” (Sabrina, mujer, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP).

“El apoyarnos, el ayudarnos. Hacen cursos aparte para enseñar y ayudarnos si tenemos un problema” (María, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, entrevista realizada en 2022).

¹¹ Esta cuestión que emerge en las entrevistas realizadas a las estudiantes, no fue abordada en el presente trabajo pero puede ser consultada en otros trabajos del GESDES, cómo por ejemplo Di Piero y Massigoge (2024) o mi tesina de grado (Massigoge, 2024).

“Las agrupaciones fueron como los primeros que te reciben y también pasan al curso de ingreso” (Manuela, mujer, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, entrevista realizada en 2022).

De esta manera, en el caso de estudiantes de universidades nacionales, frente a la pregunta por el acompañamiento y la asistencia para la resolución de problemas, surgen principalmente las agrupaciones de estudiantes, en detrimento de profesores, autoridades u otros espacios institucionales. A pesar de no ser parte de la red de dispositivos y políticas oficiales de las universidades, estas agrupaciones cumplen un rol central en el acompañamiento actuando, muchas veces, como interlocutoras entre las/os estudiantes y la institución.

Concluyendo, tal como desarrolla Ezcurra (2011), la implementación de innovaciones periféricas o de primera generación tiene un impacto limitado: estas no involucran la enseñanza en las aulas y las experiencias cotidianas y protegen el el statu quo institucional. Se trata de “programas paliativos” que no ponen en cuestión las prácticas fuertemente arraigadas en la cultura académica ni los factores estructurales que sostienen su reproducción (Socolovsky, 2020). Los dispositivos institucionales desarrollados en esta ponencia no comprometen a la institución como un todo, ni involucran a los docentes o ubican a la enseñanza en el centro de las iniciativas. Este impacto limitado es visible en las problemáticas que surgen en las entrevistas: los cuantiosos esfuerzos que han llevado a cabo las instituciones en pos de generar dispositivos que apoyen y acompañen las trayectorias las y los estudiantes en sus trayectorias no siempre logran contrarrestar la incidencia de las desigualdades educativas en la transición interniveles. Para los estudiantes los principales conflictos y problemáticas se sitúan en las clases y las evaluaciones:

“Es que es difícil por el tema de que entramos muchos. Eso fue lo que me... fue muy desorganizado. No, no me quedó algo bueno de este primer año. Por eso también en parte siento que la carrera no me está gustando. [...] sé que me interesa programación, pero no se si como la dan en la uni. [...] Al ser tantos, y de que es todo desorganizado, siento que faltaron clases o explicación o apoyo de parte de los profesores en las clases. Por ahí no pudieron organizar tanto el tema de que éramos muchos, entonces por ahí me costó un poco el estudio, por tema de que sentía que faltaba para entenderlo bien en las clases” (Luz, mujer, Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN, entrevista realizada en 2022).

“Apenas ingresé la pasé mal, la verdad (...) apenas ingresé y como era mucho matemática, cosas así, como que no entendía. Entre y dije “¿qué es esto?” Veía que todos contestaban y yo no entendía nada” (María, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, entrevista realizada en 2022).

Se trata de lo que Ezcurra (2011) denomina como las experiencias académicas cotidianas, que quedan por fuera de los dispositivos hallados. Entendiendo que las competencias académicas generadas en la escuela secundaria y el nivel socioeconómico de los estudiantes no son los únicos generadores de obstáculos, es necesario preguntarnos de qué manera la enseñanza universitaria y sus dispositivos institucionales influyen en la articulación entre el nivel medio y la educación superior y como la posibilitan y facilitan (Pogré et al., 2018). Partiendo desde las experiencias de los propios estudiantes, es posible pensar que para habilitar una verdadera democratización del nivel y hacer frente al carácter elitista de este, la cuestión de la articulación entre los niveles debe abordarse mediante dispositivos que involucren lo que sucede dentro del aula, indagando cómo cada institución condiciona esta realidad. A esto refiere Yamile Socolovsky (2014) cuando habla de una necesaria radicalización democrática de la agenda universitaria, para poder garantizar

“igualdad de oportunidades y condiciones, no sólo para el acceso sino para el egreso (que debería ser, además, la conclusión de una experiencia formativa enriquecedora) requiere del compromiso de todos los actores involucrados en el diseño de una política pública y de políticas institucionales que atiendan a este objetivo. Y exige un esfuerzo crítico e imaginativo, porque no se trata sólo de encontrar la manera de compensar las desigualdades en la formación y experiencia previa de los y las estudiantes, sino de superar el obstáculo que representan tanto las condiciones institucionales que estructuran y determinan las prácticas de enseñanza, como una cultura académica reacia a admitir que este no es un problema ajeno, y que toca a las universidades públicas asumir su parte en la responsabilidad estatal que deriva del reconocimiento de un derecho” (2014: 01).

Para los estudiantes las experiencias en el aula y en las evaluaciones es donde se sitúan los principales obstáculos y se cristalizan los éxitos y los fracasos de sus trayectorias, por lo tanto, es preciso privilegiar estrategias que involucren estas experiencias y a la institución como un todo.

Referencias bibliográficas

- Bertella, M. A., Daura, F. T., Grebe, M. d. I. P., Montserrat, M. I., Nubiola, J., & Robles, R. (2017). *El asesoramiento académico personalizado en la universidad*. Buenos Aires, Teseo.
- Bracchi, C. (2003). “Los “recién llegados” y el intento por convertirse en “herederos” Un estudio socioeducativo sobre los estudiantes”, Tesis de Maestría-FLACSO-Argentina.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad, tan cerca y tan lejos: trayectorias universitarias de jóvenes en situación de vulnerabilidad*. Tesis de Maestría. FLACSO. Argentina, Buenos Aires.
- Cristeche, M. (2014). “Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP”. En González, M. G. y Marano, M. G. (coord.) *La formación de abogados y abogadas: Nuevas configuraciones*. La Plata: Imás.
- Di Piero, E. y Massigoge, J (2024) *Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia*. *Interacciones*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Salvador.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Frassa, J. y Muñoz Terra, L. (2004). *Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico*. Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social. Buenos Aires.
- García, P. D. (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis educativa*, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 202, pp. 1-25.
- Lastra, K. y Mihal, I. (2016). Políticas de bienestar en el ingreso y primer año: la búsqueda de equidad en universidades del Conurbano Bonaerense. En Ana Maria

Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Comp.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 79-99). Buenos Aies: Aiqué.

- Lenz, S. (2017). *Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización: estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia*. En Del Valle, D., Montero, F., Mauro, S. (comp.); Socolovsky, Y. *El derecho a la universidad en perspectiva regional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC: CLACSO. En Memoria Académica.
- Massigoge, J. (2024). *Transiciones educativas desiguales: Estudio longitudinal de trayectorias de transición entre el nivel secundario y los estudios superiores en la Provincia de Buenos Aires durante la pandemia* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2815/te.2815.pdf>
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A.L., Krichesky, G., Poliak, N., Romero, M.M. y Charovsky, M.M. (2018). *Repensando los dispositivos y estrategias para acompañar el inicio de la educación superior*. En Pogré, P., De Gatica, A. y Krichesky, G. (Comp.). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (pp. 39-68).
- Scalcini, C. y Torti, B. (2022). *Políticas de captación de matrícula y modalidades de ingreso en contexto: experiencias de la UNLP durante la pandemia*. XI Jornadas de Sociología de la UNLP: Sociologías de las emergencias en un mundo incierto. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-220714170843738267>
- Socolovsky, Y. (2014). “Editorial”. *Revista Política Universitaria*. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad, año 1, número 1. IEC-CONADU.
- Socolovsky, Y. (2020). *La necesaria radicalización democrática de la agenda universitaria*. *Pensamiento Universitario*, 19.
- Terigi, F. (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante Editorial.