



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Arroyo, Mariana del Valle

# Tejiendo puentes y saberes : la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

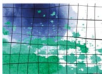
Arroyo, M. del V. et al. (2025) *Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*. Bernal, Argentina : Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes  
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5715>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



# **TEJIENDO PUENTES Y SABERES:** *la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*

Red de Estudios e Inicios a la Vida Universitaria



REVIU



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

***Tejiendo puentes y saberes:***  
*la Red de Estudios sobre los Inicios  
a la Vida Universitaria*

***Universidad Nacional de Quilmes***

*Rector*

Alfredo Alfonso

*Vicerrectora*

María Alejandra Zinni

*Secretario Académico*

Daniel Badenes

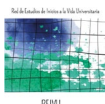
*Coordinador*

*Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles*

Altzibar Ciordia

# ***Tejiendo puentes y saberes:*** *la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*

Mariana del Valle Arroyo | Constanza Becerra Ankudowicz | Juan Tomás Beloso Gonzalez  
Karina Benchimol | Diego Berenstein | Anaclara Burgos García | Matías Causa  
Leticia Cerezo | María Soledad Chiramberro | Altzibar Anton Ciordia  
Mariana E. Correa | Emilia Di Piero | Valentina Elias | Virginia Fachinetti Lembo  
Patricia Leonor Farías | Gimena Inés Fernández | Pablo Daniel García  
Santiago Garriga Olmo | Graciela Krichesky | Leandro Larison | Irene Marina Macera  
Viviana Mancovsky | María Gabriela Marano | Ana Laura Marchel | María Paula Marini  
Josefina Massigoge | María Paula Pierella | Paula Pogré | Nadina Poliak | María Luz Prados  
Emilce Lilian Rojo | Mabela Ruiz Barbot | Andrés Santos Sharpe | Paola Viviana Santucci  
Carolina Scalcini | Lucrecia Agustina Sotelo | Jesica Anabela Suarez | Claudio Suasnábar  
Bárbara Torti | Soledad Vercellino



Tejiendo puentes y saberes : la red de estudios sobre los Inicios a la vida universitaria / María del Valle Arroyo ... [et al.]. - 1a ed. - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2025.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-558-988-9

1. Universidades. 2. Educación Superior. 3. Estudiantes. I. Arroyo, María del Valle.  
CDD 378.05

**Edición:** Carolina Abeledo

**Diseño:** Gustavo Paladino

ISBN 978-987-558-988-9



Esta edición se realiza bajo licencia de uso creativo compartido o Creative Commons. Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes condiciones:



**Atribución:** se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor, editor y año).



**No comercial:** no se permite la utilización de esta obra con fines comerciales.



**Sin obras derivadas:** solo está autorizado el uso parcial o alterado de esta obra para la creación de obra derivada siempre que estas condiciones de licencia se mantengan en la obra resultante.

El presente libro fue editado como material de estudio para la Diplomatura en Acompañamiento Académico y Tutoría Universitaria con los fondos asignados por la RESOL-2023-327-APN-SECPU#ME.

Publicado en Argentina en octubre de 2025

# Índice

<b>Prólogo</b> <i>Viviana Mancovsky</i>	09
<b>Presentación</b> <i>Lucrecia A. Sotelo</i>	15
<b>PARTE I</b> Los inicios a la vida universitaria como campo	18
<b>Capítulo 1</b> . Los “inicios de la vida universitaria” un campo de investigación e intervención en construcción: la REIVU como espacio académico de cruce entre desigualdades, políticas institucionales y experiencias estudiantiles <i>Claudio Suasnábar</i>	19
<b>PARTE II</b> Políticas, instituciones y desigualdades en la transición universitaria	25
<b>Capítulo 2</b> . Políticas institucionales e inicios de la vida universitaria: estado de la cuestión y desafíos para la universidad pública argentina <i>Soledad Vercellino y Pablo Daniel García</i>	26
<b>Capítulo 3</b> . Primeros pasos en la vida universitaria de FACSÓ: desafíos y estrategias en la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil <i>María Soledad Chiramberro, Gimena Inés Fernández y Jesica Anabela Suárez</i>	46
<b>Capítulo 4</b> . Desigualdades socioeducativas en las transiciones secundaria-superior en la provincia de Buenos Aires: reflexiones acerca del recorrido del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales <i>GESDES-CINVEDUC-UNLP</i>	65

### **PARTE III**

Experiencias estudiantiles en los inicios: desafíos,  
transformaciones y subjetividades 85

---

**Capítulo 5.** Experiencias temporales en los inicios  
a la vida universitaria. Una entrada exploratoria a  
un debate emergente 86  
*Andrés Santos Sharpe, Leticia Cerezo y Leandro Larison*

---

**Capítulo 6.** La universidad en tiempos agitados.  
Vínculos con el conocimiento, formas de la sociabilidad  
y modos de habitar los espacios en los primeros años 113  
*María Paula Pierella, María Luz Prados, Irene Macera y M. Paula Marini*

---

**Capítulo 7.** Aprender a comprender: estrategias  
y metodologías de estudio en los inicios universitarios 133  
*Mariana Correa y Emilce Rojo*

---

### **PARTE IV**

Pedagogías y estrategias docentes  
en los primeros años universitarios 151

---

**Capítulo 8.** Los docentes y la enseñanza en los inicios  
universitarios en la Universidad de la República de Uruguay 152  
*Virginia Fachinetti Lembo y Mabela Ruiz Barbot*

---

**Capítulo 9.** Recorrido de 10 años de investigación  
sobre los inicios de la vida universitaria.  
Hallazgos y nuevas preguntas 181  
*Karina Benchimol, Graciela Krichesk, Paula Pogré y Nadina Poliak*

---

### **PARTE V**

Reflexiones desde la gestión: el rol de las  
instituciones en los inicios a la vida universitaria 207

---

**Capítulo 10.** Los desafíos de gestionar los inicios  
universitarios: políticas y programas de acompañamiento  
en tres universidades nacionales argentinas 208  
*Lucrecia A. Sotelo, Altzibar Ciordia y Patricia Leonor Farías*

---

<b>Capítulo 11 . Los inicios en la educación universitaria en tiempos de virtualización</b> <i>Mariana del Valle Arroyo y Diego Berenstein</i>	233
<hr/>	
<b>PARTE VI</b> <b>Entrevistas</b>	253
<hr/>	
<b>Entrevista a François Dubet</b> <i>Andrés Santos Sharpe, Lucrecia A. Sotelo y Emilia Di Piero</i>	254
<hr/>	
<b>Entrevista a Bernard Charlot</b> <i>Emilia Di Piero, Lucrecia A. Sotelo y Andrés Santos Sharpe</i>	262
<hr/>	
<b>Apéndice</b>	277
<hr/>	
<b>Sobre las autoras y los autores</b>	279
<hr/>	

## Prólogo

Viviana Mancovsky (UNSAM / UNTREF)

En 1985, José Joaquín Brunner, reconocido investigador chileno, brindó una conferencia en el Seminario Juventud Universitaria en América Latina, convocada por el CRESALC<sup>1</sup> en Venezuela, titulada “Universidad y sociedad en América Latina: la sociología de una ilusión moderna”. En ella, Brunner despliega la idea de concebir a la universidad latinoamericana “atrapada en la dialéctica entre la economía y la política –dialéctica que actúa desde dentro y desde fuera de ella– generando continuamente nuevos problemas”. Explica que esta tensión la somete a múltiples presiones y demandas que están en la base de un proceso acelerado de transformación. Más precisamente, el especialista sostiene:

La universidad, como ocurre con un caleidoscopio, ofrece múltiples imágenes a partir de la combinación peculiar de sus elementos y problemas centrales [...] por tanto, representa algo distinto para los empresarios, para los sindicatos obreros, para la familia marginal urbana, para el pequeño parcelero de campo, para la iglesia, para cada partido político que compite en la arena nacional, para los aparatos de seguridad, para el burócrata del Ministerio de Educación (diferentes de aquel que en otro Ministerio debe revisar los presupuestos de Educación Superior), etc.

Cuarenta años después, estas reflexiones siguen vigentes más allá del mayor o menor protagonismo de los diferentes grupos sociales que Brunner menciona. Más aún, al día de hoy, sus afirmaciones resuenan de un modo muy particular en un contexto de época signado por la grave tensión entre el Estado nacional y la universidad argentina. Tensión sostenida por un gobierno que denosta y desfinancia el sistema universitario del país dejándolo subsumido en una alta fragilidad (Di Franco, 2025). Un gobierno que cuestiona y deslegitima el sentido de una formación universitaria concebida desde la perspectiva de derechos, enmarcada en una educación pública y gratuita.

---

<sup>1</sup> Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO.

Al retomar la cita de este reconocido académico, me interesa detenerme en pensar las diversas y múltiples imágenes en torno a la problemática de “los inicios” universitarios en el marco de las diferentes presiones y demandas, internas y externas a dicha institución. Esta temática, reconocida como un campo dentro de los estudios de la universidad en tanto objeto de investigación (Krotsch, 2001) o situada dentro de la sociología de la educación superior (Sotelo, 2024), desde hace más de dos décadas, comenzó a ser visibilizada, nombrada y definida a partir de nociones tales como pasaje, articulación, tránsito del primer año universitario, ingreso, inicio (en singular), en un contexto atravesado por un proceso de democratización creciente de los estudios universitarios.

Más aún, me resulta desafiante pensar la temática “los inicios a la vida universitaria” bajo la mirada caleidoscópica de los distintos autores involucrados en esta producción colectiva, reflejo de un trabajo en red entre diferentes universidades nacionales y del extranjero.

En la expresión “los inicios” confluyen múltiples situaciones: las instituciones educativas del nivel secundario y de educación superior, específicamente la universidad, las políticas educativas nacionales y locales, sus intereses y sus complejas negociaciones, los equipos de investigación, los responsables de políticas de gestión institucional, los profesores en tanto sujetos formadores y mediadores de conocimientos disciplinares, los estudiantes y sus experiencias singulares que pueden ser leídas a través de intentos, aprendizajes, logros, replanteos, desafíos, estrategias, “maneras de hacer” y representaciones acerca del estudio en la universidad. ¿Cómo nombrar la diversidad de fenómenos que se dan en torno a esta problemática? ¿Desde dónde pararse?

Los autores de este libro se han animado a la complejidad de este desafío y dan muestras de la profundidad y, a su vez, de la riqueza que se despliega sobre esta temática: el estudio de líneas de investigación nucleadas en un equipo que focaliza la mirada sobre el último año de la escuela secundaria y la articulación con el nivel superior; el despliegue minucioso de una trayectoria propia de estudio y el relato de hallazgos y nuevas preguntas de actualidad; los estudios sobre los antecedentes que sistematizan, historizan y contextualizan dicha temática; las investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo que sirven de fundamento a diversas y valiosas acciones de extensión y docencia universitarias; el análisis comparativo de diferentes acciones institucionales para profundizar en los diversos estilos

de acompañamiento desde la gestión de diferentes universidades; el relato de estrategias de acompañamiento estudiantil que apuntan a garantizar trayectorias académicas más equitativas; la presencia de las tecnologías en los modos de encarar los aprendizajes estudiantiles; la descripción de las diferentes estrategias de estudio que los estudiantes ponen en juego en dicha etapa; el análisis de los vínculos con el conocimiento, la sociabilidad y los modos de habitar los espacios desde la experiencia estudiantil; la indagación centrada en la dimensión temporal de dicha experiencia, y el estudio sobre algunos aspectos de la enseñanza en los inicios desde el lugar del docente.

Como puede observarse, desde la presentación de estos temas abordados en los diferentes capítulos, el libro es el resultado de una primera producción colectiva fundada a partir de la creación de la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) en mayo de 2024. Desde su Carta Fundacional, la red se define por la inclusión de colegas investigadores interesados por una misma afinidad temática, en pos de la consolidación de una comunidad académica comprometida con la construcción colectiva de conocimiento riguroso y socialmente relevante sobre los inicios a la vida universitaria. Además, se define desde un posicionamiento ético y político claro y explícito: “En un contexto de crecientes desigualdades y de políticas que atentan contra el derecho a la educación superior, consideramos que la labor de la red adquiere una importancia crucial” (Carta Fundacional).

Retomo esta afirmación para presentar, de manera breve e introductoria, algunos rasgos generales que asume un posible planteo teórico acerca de la noción de “red”. Najmanovich (2011), en su libro *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*, sostiene que la red se define como un itinerario entramado con otros en una configuración dinámica, nunca lineal, variable y siempre abierta. “La ‘forma red’ implica ante todo una geometría variable con un alto grado de interconexión y posibilidades diversas de establecer itinerarios y flujos que no tienen recorridos ni opciones predefinidas” (p. 144). Situada dentro del paradigma de la complejidad, la autora afirma que la red es de naturaleza heterárquica ya que no hay jerarquías preestablecidas.

En este sentido, me interesa poner en relieve la diversidad de miradas disciplinares (sociología de la educación superior y de la cultura, política educativa y de gestión, pedagogía y didáctica, entre otras) e institucionales (institutos de investigación dependientes del CONICET y de distintas

universidades nacionales de diferentes jurisdicciones y del Uruguay) que configuran este "itinerario entramado con otros", al decir de Najmanovich. Dichas miradas responden a un propósito claro de sistematización de los aportes individuales y grupales y, a su vez, se alejan de toda posible construcción de conocimiento endogámica y monocorde.

Ahora bien, desearía subrayar el proceso de escritura polifónica que se infiere de la lectura de los diversos aportes de los autores. A medida que se avanza en los planteos de los diferentes capítulos, se descubre la interlocución que cada autor o grupo de autores eligió para dialogar, fundamentar sus propias reflexiones y, así, avanzar en sus investigaciones y análisis. Como exige toda producción académica rigurosa, el libro transparenta un trabajo de fina artesanía entre referencias textuales y comentadas, cuyos autores son, en gran parte, los creadores de esta red. De este modo, imagino una suerte de "entramado subterráneo" entre las partes del libro y los diferentes capítulos en función de las referencias elegidas en los trabajos de cada uno. En un mismo gesto de reconocimiento y, a su vez, de interpelación, los antecedentes de muchos de los capítulos trazan puentes, cruzan orillas, caminan a la par, abren nuevos caminos, se interrogan y, así, se enriquecen. En otras palabras, plasman su motivación por conformar una red y hacen crecer una problemática de estudio y de investigación compartida.

Destaco, además, la experiencia de escritura en "coautoría interinstitucional" que se evidencia en la mayoría de los capítulos. Más allá del reconocimiento, el valor y el interés por leer producciones de equipos de investigación consolidados institucionalmente, este libro pone de relieve llamativamente la escritura entre colegas de diferentes instituciones dando muestras de un proceso de construcción de ideas y reflexiones que supone apertura, discusión, acuerdos.

Por todo ello, considero que este ejercicio de escritura individual y, a la vez, colectiva es un verdadero trenzado de pensamientos dialogados que dan cuerpo y robustez a la problemática de los inicios a la vida universitaria. Esta modalidad de producción académica tiene una resonancia actual poco frecuente y eso le suma un mérito mayor al libro que hoy sale a la luz. En una época marcada por el individualismo explícito y la competencia ostentosa (que tiñe toda cultura institucional), y en un contexto universitario complejo como lo mencioné en los primeros párrafos, la experiencia de acunar estos diálogos entre colegas celebra un

modo alternativo de construir conocimiento entre pares. El resultado es una suerte de algarabía de ideas, seria y rigurosa, a la vez que invita a la lectura de cada capítulo.

Para terminar, quisiera retomar la metáfora de Brunner, tendiente a concebir esta producción colectiva como un “libro caleidoscopio” que propone ser leído desde la diversidad de imágenes cambiantes sobre una problemática compartida. Problemática que se vio enriquecida por el reconocimiento, la discusión y la horizontalidad de aportes. Una problemática, los inicios universitarios, que aún tiene mucho por decir de la mano de este colectivo de autores.

## Referencias bibliográficas

Brunner, José Joaquín (1985). Universidad y sociedad en América Latina: la sociología de una ilusión moderna [conferencia]. Seminario sobre Juventud Universitaria en América Latina. Caracas: CRESALC-ILDIS.

Carta Fundacional de la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) (mayo de 2024). Documento interno.

Di Franco, Gisela (2025). Resistir en una universidad capaz de construir un nosotras/os comunitario, plural, crítico y esperanzador. *Educación, lenguaje y sociedad*, XXIV(24), pp. 1-19. <http://dx.doi.org/710.19137/els-2025-242406>

Krotsch, Pedro (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilme

Najmanovich, Denise (2014). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras de mutación*. Buenos Aires: Biblos.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11), pp. 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

## Presentación

En el panorama de los desafíos y las transformaciones que definen la educación superior en el siglo XXI, la transición a la vida universitaria se erige como un punto de inflexión crucial para los estudiantes que inician esta etapa formativa. Este libro, resultado del esfuerzo colaborativo de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU), tiene como propósito central explorar las dinámicas, los desafíos y las oportunidades que configuran este proceso. Ofrece, así, una perspectiva profunda para comprender la experiencia inicial de quienes la transitan.

El camino que nos ha conducido hasta aquí ha sido impulsado por la imperante necesidad de colaboración y por la convicción inquebrantable de que la defensa de la universidad pública, gratuita y con un enfoque de derechos es posible únicamente cuando la investigación dialoga activamente con los problemas que apremian a la sociedad de la que forma parte. Este espíritu ha congregado a un grupo de investigadores de diversas universidades argentinas, quienes, trascendiendo las distancias geográficas, han optado por recorrer juntos el sendero de las interrogantes en torno a los desafíos que implica el acceso a una universidad pública, gratuita y con un profundo enfoque de derechos. Esta universidad, en constante transformación, a veces desbordada o quizás ensimismada, demuestra una resiliencia notable, resurgiendo con fuerza para acoger a quienes llegan y avanzar.

Con este compromiso, a comienzos de 2024, nació la REIVU. Anclada en la Unidad Académica San Julián de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, en la provincia de Santa Cruz, esta red ha tejido lazos que se extienden desde Tierra del Fuego hasta Jujuy, e incluso cruzan el Río de la Plata para conectar con colegas en Uruguay. El motor de este grupo no reside solo en lo que nos une, sino en la profunda convicción de que el verdadero sentido de cada uno de nuestros pasos se halla en el reconocimiento de los desiguales puntos de partida para acceder a la educación superior. De esta manera, el tejido de esta red entrelaza dos hebras fundamentales: por un lado, la construcción de un campo de estudio específico y, por otro, la exploración de nuevas formas de producir conocimiento. Ambas dimensiones se impregnan de una particular forma de “hacer ciencia”, partiendo de la premisa de que, para abordar las desigualdades en el acceso a la educación superior, la metodología de investigación es tan crucial como el objeto de estudio en sí mismo.

Esta introducción presenta un trabajo colaborativo cuyo objetivo es arrojar luz sobre las dinámicas, desafíos y oportunidades inherentes a la transición a la vida universitaria. La red busca articular a investigadores que abordan esta problemática desde diversas aristas, fomentando el diálogo entre grupos de investigación y desarrollando acciones conjuntas para intervenir en el ámbito educativo universitario. El concepto de “inicios a la vida universitaria” se postula como central en esta obra, ofreciendo una perspectiva renovada que trasciende las nociones tradicionales de “ingreso” y “acceso”. Si bien la preocupación por el “ingreso” a la educación superior argentina no es un tema nuevo, y las universidades han implementado múltiples acciones para favorecer el acceso, la permanencia y el egreso estudiantil, las profundas transformaciones del sistema educativo y las marcadas desigualdades en el acceso a la cultura y a los bienes simbólicos actualizan la pregunta sobre el “ingreso” y plantean nuevos interrogantes.

La REIVU propone que el análisis de los inicios a la vida universitaria debe comenzar en la “zona de pasaje”, es decir, en las transiciones entre la escuela secundaria y la universidad. Este período se configura desde que el estudiante concibe la posibilidad de acceder a la universidad hasta que rinde las dos primeras asignaturas de la carrera elegida. Dado que este pasaje no se limita al último año de la escuela secundaria y puede extenderse transversalmente a todo el nivel medio, las acciones de la red se fundamentan en un diálogo indispensable entre los distintos niveles educativos y sus actores, en torno a un derecho humano esencial: la educación. La red se sustenta en la firme convicción de que, para que la educación posea un enfoque de derecho, es imprescindible implementar estrategias que no solo se restrinjan a lo administrativo (como la distribución de becas), sino que incluyan la formación permanente de los docentes de primer año y el diseño de estrategias de intervención pedagógicas que consideren al sujeto que aprende en la universidad. Para ello, la atención y la acción deben focalizarse en los procesos desiguales y fragmentarios que han moldeado las trayectorias educativas de los estudiantes. Solo así, al concebir políticas educativas que conjuguen lo administrativo con lo pedagógico, será posible avanzar en la consecución del derecho a la educación superior.

Las contribuciones contenidas en este libro parten de la comprensión de que los “inicios” constituyen un proceso complejo y multidimensional, influenciado por factores sociales, históricos, políticos y pedagógicos. Este enfoque innovador se distancia de una visión basada en la clase y la exclusión

para adoptar una noción fundamentada en el derecho y la democratización. Subraya la necesidad de comprender cómo los estudiantes construyen sus experiencias de aprendizaje, los desafíos que enfrentan, cómo las desigualdades educativas impactan en sus transiciones y cómo la docencia y la gestión universitaria abordan estas transformaciones incipientes. Se busca, en definitiva, contribuir a la edificación de un marco conceptual más preciso y abarcador que permita comprender los desafíos y oportunidades que caracterizan la educación superior en el siglo XXI.

En nombre de todos quienes conformamos esta red, deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a Mónica Marquina, Pedro Núñez, Sebastián Fuentes, Alfredo Alfonso y Valeria Bedacarratx por la lectura perspicaz y enriquecedora de cada uno de los capítulos. Sus valiosos aportes han permitido profundizar el análisis de los temas abordados en nuestros trabajos, elevando la calidad académica de la presente obra. Queremos, asimismo, deslindarlos de cualquier omisión o imprecisión que pudiera persistir: los posibles deslices son de nuestra exclusiva responsabilidad.

Finalmente, extendemos nuestro especial agradecimiento a Viviana Mancovsky y a Claudio Suasnábar por su invaluable acompañamiento en la gestación de este, nuestro primer libro. Su apoyo constante, que hoy se materializa en esta publicación, ha estado presente en cada paso de nuestro recorrido, inspirándonos a la reflexión crítica desde el primer día.

*Lucrecia A. Sotelo*  
*Coordinadora*

*Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria*

# ***PARTE I.***

---

Los inicios a la vida universitaria  
como campo

## **Capítulo 1.**

# **Los “inicios de la vida universitaria” un campo de investigación e intervención en construcción**

## ***La REIVU como espacio académico de cruce entre desigualdades, políticas institucionales y experiencias estudiantiles***

*Claudio Suasnábar (IdIHCS-CONICET / UNLP)*

La investigación sobre la universidad y la educación superior como campo de estudio surge con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial como parte del proceso de masificación de la educación secundaria y terciaria (Neave, 2001). Hasta dichos años, los estudios superiores avanzados en Europa y Estados Unidos estaban centrados exclusivamente en la universidad que tenía un marcado carácter elitista, lo cual se correspondía con una estructura fuertemente diferenciada de los sistemas educativos. Así, el nivel medio comprendía dos circuitos: uno académico representado por las Grammar Schools en Inglaterra, el Gymnasium en Alemania o el Liceo en Francia, que preparaban para la universidad, y otro claramente orientado a la formación profesional para la inserción temprana al mundo del trabajo. En este esquema, la población escolar se distribuía por medio de exámenes de Estado que se realizaban entre los 10 y 11 años.

La consolidación del estado de bienestar generó nuevas expectativas de ascenso y movilidad social, por lo cual esta modalidad de “selección temprana” recibió numerosas críticas. Como respuesta a esta situación, durante la década de 1960, se desarrollaron las llamadas reformas educativas “comprehensivas”, que, sin modificar la estructura de los sistemas, introdujeron una serie de instituciones de nivel secundario no selectivas sobre la base de currículos integrados (mezcla de académico y vocacional), las cuales permitieron la masificación del nivel medio (Fernández Enguita y Levin, 1989).

Asimismo, este aumento de la matrícula generó una mayor presión social por el acceso a la universidad planteando el desafío de cómo expandir este nivel sin modificar la lógica selectiva y la excelencia académica de

las que gozaba aquel núcleo de instituciones universitarias tradicionales. En buena medida, la noción de educación superior (*higher education*) condensa las diferentes estrategias que seguirán los países centrales para dar respuesta al dilema entre expansión educativa y selección académica. Así, la educación superior aludirá a un conjunto de instituciones con funciones específicas (diferenciación institucional) y con modalidades de enseñanza, duración y titulaciones también diferentes (diversificación de la oferta académica). De tal forma, la expansión de la educación superior como estrategia de política supuso una ampliación de las oportunidades de acceso en distintas instituciones, sin por ello modificar el carácter selectivo de las universidades tradicionales.

La configuración histórica de los sistemas educativos y de las universidades en cada país marcará los rasgos específicos que adoptará la educación superior. En Estados Unidos, la flexibilidad de la educación superior se manifestará en el carácter completo o incompleto de las universidades, esto es, que pueden o no incluir *high school* (escuelas preparatorias), *colleges* (ciclo de pregrado universitario) y *graduate school* (el ciclo de grado conducente a la maestría y doctorado). Pero quizás el rasgo distintivo de la educación superior norteamericana sean los llamados *community college*, que asumirán múltiples funciones dictando los primeros dos o tres años del *college*.

En Francia, junto a la diferenciación histórica entre Grandes Escuelas y Universidades, se crearán los Institutos Universitarios Tecnológicos, que, sobre una estructura regional, brindan títulos de técnicos superiores en diferentes áreas de conocimiento. En Gran Bretaña, por su parte, se estructurará en un "sistema binario" de universidades tradicionales e Institutos Politécnicos que no gozarán de autonomía hasta la década de 1990 cuando, en el marco de las reformas neoliberales del *thatcherismo*, muchas de estas instituciones se convertirán en universidades (Teichler, 2009 y Clark, 1997).

Estas distintas estrategias de política de expansión implementadas por los países centrales supusieron una demanda de conocimiento específico no solo respecto de la universidad, sino también de las nuevas instituciones, las demandas sociales y su impacto en la estructura social. De tal manera, el surgimiento de un campo de estudios de la educación superior está estrechamente vinculado, por un lado, a esta agenda de problemas donde convergen múltiples disciplinas académicas y, por otro, al diseño, implementación y evaluación de políticas gubernamentales e institucionales.

La configuración histórica de América Latina marcará el derrotero particular de esta región donde los procesos de expansión de los estudios universitarios y superiores iniciados en las décadas de 1950 y 1960 se darán en sistemas educativos que no había logrado incorporar a la educación básica al grueso de la población infantil y la educación media estaba restringida a los sectores altos de la sociedad. Hasta mediados del siglo XX, las universidades latinoamericanas heredadas de las universidades coloniales se constituyeron alrededor de un patrón profesionalista (“universidad de los abogados”) sobre el cual los procesos de transferencia de modelos (alemán, francés, norteamericano) introducirán una limitada diversificación e innovaciones institucionales. Luego, la gran transformación, como caracteriza Brunner (1990) a la vertiginosa expansión matricular e institucional, delinea los rasgos de un desarrollo contradictorio y desigual en cada uno de los países de la región. En paralelo a estos procesos, emergieron los primeros equipos y proyectos de investigación y programas de posgrado sobre la universidad en las décadas de 1970 y 1980 en México, Brasil y Chile, que todavía no conforman un campo, sino más bien un espacio fragmentado que recién en la década de 1990, en el marco de los procesos de reformas de la educación superior, avanzará en la institucionalización como campo con distintos ritmos, logros y velocidades en cada país.

Este es el caso de Argentina, donde la emergencia de este campo coincide con la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995, hecho que marcará la agenda inicial de investigación que focalizó en: a) las políticas de evaluación y acreditación y el nuevo rol de la CONEAU, b) las políticas de incentivos a la investigación y su impacto en las comunidades académicas, c) la incidencia de los organismos internacionales en la agenda de reforma, d) la creación de nuevas universidades en el conurbano y e) la expansión del sector privado. Al respecto, y recuperando un trabajo anterior sobre la producción académica referida a la educación superior de los años 1997-2003 (Suasnábar, 2005), vemos que, sobre 157 publicaciones (88 artículos en revistas nacionales, 27 artículos en revistas extranjeras y 42 libros), la gran mayoría de los trabajos se correspondía con las líneas de política de reforma, mientras que la temática de las “políticas de ingreso y perfil de los estudiantes” solo contabilizaba 13 artículos en revistas nacionales (15% del total) y 3 libros (7% del total).

Como señalamos más arriba, el campo de estudios de la educación superior en los países centrales se inició con la preocupación por los procesos

de expansión, por ello no es casual que Burton Clark, en un artículo pionero en 1973, indicara la relevancia de investigar el acceso, pero sobre todo las desigualdades en el nivel superior y su impacto en las estructuras académicas, las formas de socialización y el gobierno de las instituciones. Casi 30 años después, Martín Trow (2007) volvería a reflexionar y actualizar su modelo típico ideal de las formas y fases de la transición de élite, masificación y universalización de la educación superior, aclarando que estas fases no necesariamente suponen la secuencia lineal ni una superación de rasgos anteriores, sino, por el contrario, el carácter heterónimo y contradictorio donde conviven y se solapan rasgos, prácticas e instituciones de fases anteriores. Más recientemente, McDonough y Fann (2015), aunque recortando la producción académica norteamericana, muestran las diferentes entradas de la problemática de las desigualdades en la educación superior.

Hacia la década de 2000, en el marco de un cambio en las orientaciones de política, la preocupación por la democratización de la educación superior, en parte tematizado por la creación de nuevas universidades en el conurbano y más ampliamente por las llamadas “políticas de inclusión educativa”, comienza a desarrollarse un espacio académico de cruce entre distintas líneas de investigación como las desigualdades socioeducativas, las transiciones entre nivel secundario y superior, las políticas institucionales y experiencias estudiantiles, entre otras. La creación de la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) en mayo de 2024 constituye un hito en la construcción de un campo de estudios específico que, además del fuerte perfil federal de sus miembros, también contiene y se nutre de la experiencia de gestión e implementación de políticas institucionales.

En este sentido, la publicación de este libro da cuenta de prácticas intelectuales nuevas en el campo de la investigación educativa en nuestro país como es la reflexividad sobre la propia producción académica. La reconstrucción de las trayectorias de los equipos de investigación, así como la capacidad de generar agendas de investigación a partir del balance de la producción y la acumulación de investigadores de distintas formaciones de base y enfoques conceptuales marcan la riqueza y potencia de los “inicios de la vida universitaria” como campo de estudio.

Por último, y no menos importante, este libro también es una forma de resistencia frente al desfinanciamiento y los ataques del gobierno actual, y un testimonio de la fortaleza de la universidad pública argentina.

## Referencias bibliográficas

Brunner, José Joaquín (coord.) (1990). *La Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Clark, Burton R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Miguel Ángel Porrúa / Coordinación de Humanidades-UNAM.

Clark, Burton R. (1973). Development of the sociology of higher education. *Sociology of Education*, 46(1), pp. 2-14. <https://doi.org/10.2307/2112203>

Fernández Enguita, Mariano y Levin, Henry (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. *Revista de Educación*, (289), pp. 49-64.

Krotsch, Pedro y Suasnábar, Claudio (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, (10), pp. 35-54.

McDonough, Patricia y Fann, Amy (2015) El estudio de la desigualdad. En Patricia Gumport (ed.), *Sociología de la Educación Superior*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Neave, Guy (2001). Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios. En *Educación Superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.

Teichler, Ulrich (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Barcelona: Octaedro Editorial.

Trow, Martin (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En James J. F. Forest y Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 18. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13)

Suasnábar, Claudio (2005). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. *Pro-posições*, 16(3).

# ***PARTE II.***

---

Políticas, instituciones y desigualdades  
en la transición universitaria

## Capítulo 2.

# Políticas institucionales e inicios de la vida universitaria

## *Estado de la cuestión y desafíos para la universidad pública argentina*

Soledad Vercellino (CIEDIS-IPPYG-UNRN / CURZAS UNComa)

Pablo Daniel García (CONICET / UNTREF)

### Introducción

El análisis de las tendencias globales en la educación superior (en adelante, ES), así como de sus manifestaciones en la región, convergen en un aspecto central: el sostenido incremento en el acceso de la población a este nivel educativo (Serpa y Falcón, 2019). Argentina no ha estado exenta de esta transformación y ya desde principios del siglo XXI ha comenzado a hablarse de un sistema universitario masificado (Krotsch, 2001).

La ampliación del acceso a la ES ha reconfigurado la composición de la matrícula universitaria, tornándose más plural, diversa y heterogénea. Llegan así estudiantes que por primera vez en la historia de sus familias acceden a la universidad, al tiempo que articulan su trayectoria académica con experiencias vinculadas a la conyugalidad, la maternidad o paternidad, y la inserción en el mundo laboral (García, 2023a). Asimismo, se observa una tendencia a la feminización de la matrícula en determinados campos disciplinares, así como la presencia de personas adultas que inician estudios universitarios varios años después de haber finalizado –o incluso sin haber concluido– su escolarización formal. A ello se suman estudiantes con trayectorias educativas diversas, algunos con experiencias previas en otras universidades o instituciones de ES. Esta nueva configuración del estudiantado interpela la supuesta homogeneidad racial, lingüística, cultural, genérica y capacitista que históricamente ha caracterizado al espacio universitario (Vercellino, Gibelli y Chironi, 2022; Vercellino y Pogré, 2023).

Pensando el fenómeno de la masificación desde una perspectiva crítica, Ezcurra (2019) destaca que, si bien ha representado un avance significativo en términos de acceso y democratización educativa, también ha generado

nuevas formas de desigualdad que afectan, paradójicamente, a los mismos sectores que han logrado incorporarse al sistema. Este fenómeno se manifiesta en las diferencias en la calidad de la formación recibida, la segmentación institucional que posiciona de manera desigual a instituciones de ES, y las brechas en las trayectorias académicas, que se expresan en tasas diferenciales de retención y graduación según el origen socioeconómico de los estudiantes.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022).

Este trabajo parte de considerar la situación problemática descrita en los párrafos anteriores posicionándose desde la perspectiva de derecho a la ES. Sostener una perspectiva de derechos para pensar la ES implica concebir el acceso a esta no solo como una oportunidad individual o un privilegio, sino como un derecho humano fundamental que debe ser garantizado por el Estado. En ese marco, en los últimos años, numerosas universidades nacionales en Argentina han comenzado a problematizar el denominado “ingreso a la ES”, superando una mirada centrada exclusivamente en el acceso como indicador cuantitativo y configurando un campo específico de intervención institucional, sobre el cual se han concentrado crecientemente diversas políticas orientadas a favorecer la inclusión, la permanencia y el bienestar de los/las estudiantes. La categoría de inicios (Sotelo, 2025), central para este libro, nos permite abordar las acciones desarrolladas por las universidades para el cuidado de las trayectorias en el ingreso y más allá, en particular considerando el primer año como un año clave para la continuidad en el nivel.

El capítulo se propone analizar críticamente tales iniciativas, a la vez que explorar otras políticas y estrategias institucionales que, si bien no siempre refieren directamente a esa problemática como parte de sus objetivos, configuran las características –y experiencias– de los inicios de los estudios universitarios y responden (o deberían) al encargo de garantizar el derecho a la ES. Se trata de un trabajo exploratorio, a modo de mapeo, que se complementa con otros capítulos de este libro en los que se profundiza en la concretización de algunas de esas iniciativas.

La aproximación metodológica se basa en el análisis documental de investigaciones producidas en el ámbito nacional, así como en la revisión de normativas y políticas implementadas por distintas universidades nacionales argentinas que venimos desarrollando en investigaciones previas.

El capítulo se organiza en tres apartados, además de esta introducción y la conclusión. Primero, se presenta el encuadre jurídico-normativo que sustenta el derecho a la ES en Argentina, delineando los principales marcos legales que lo reconocen y garantizan. Luego, se ofrece una caracterización de los dispositivos de ingreso diseñados por las universidades nacionales con el propósito de dar respuesta a las demandas de una población estudiantil y, para finalizar, se da cuenta de las diversas políticas institucionales que se despliegan para acompañar las trayectorias de los estudiantes en los inicios de la universidad.

Transitamos un contexto en el que el desfinanciamiento de la ES avanza día a día y la contribución de las universidades al desarrollo del país se ve cuestionada. Consideramos necesario recuperar reflexiones que enmarcan recuperan la idea de la ES como derecho y resaltan su contribución para la construcción de un proyecto de país más justo e inclusivo.

## **Algunas ideas para un marco teórico, político y normativo**

En nuestra región, la idea de la ES como un derecho universal, como un bien público y social y como un instrumento de desarrollo y cooperación entre las naciones fue avizorada en la Primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 1996, establecida en la de 2008, ratificada y profundizada en la CRES de 2018. Estas declaraciones han generado un movimiento continental de envergadura, un corpus teórico y acciones prácticas que cuestionaron las tendencias privatizadoras (López Segrera, 2018). La Tercera CRES realizada en Córdoba en 2018 reafirmó el postulado de la ES como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados a partir de la convicción profunda de que el acceso, uso y democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de los pueblos (Miranda y Tamarit, 2021).

Al analizar el caso argentino, resulta fundamental destacar el no aranceamiento de las instituciones de ES como una de las características distintivas

de su sistema, una condición poco frecuente tanto en la región latinoamericana como a nivel global. En noviembre del 2024 se cumplieron 75 años del decreto de Juan Domingo Perón que declaró la gratuidad universitaria, la cual tuvo idas y vueltas a lo largo de estas décadas en las que, de modo cíclico, reaparecen debates en la arena pública que cuestionan el valor de su vigencia (Santos Sharpe, 2024).

Otra característica distintiva es el ingreso directo establecido por ley (Pérez Rasetti, 2023). La principal norma que regula a la ES (y a la universidad especialmente) en Argentina, la Ley de Educación Superior (LES), Ley N° 24521, sancionada el 20 de julio de 1995, establecía que la única condición para el ingreso a los estudios superiores era poseer un título que acreditara haber culminado la escuela secundaria. No obstante, habilitaba a que en las universidades con más de 50.000 estudiantes fueran las facultades las que organizaran la política de ingreso, estableciendo los mecanismos que considerasen pertinentes. La inclusión de esta especificidad aportó a la complejidad y heterogeneidad al sistema de ES de la época. En el actual escenario de autonomía universitaria, cada institución define y organiza sus propios dispositivos de admisión en función de sus recursos, objetivos institucionales y características organizacionales (García, 2023b).

En años recientes, en los que comienzan a producirse intentos de avances en el arancelamiento (por ejemplo, de ciclos de complementación o las carreras a distancia), el no arancelamiento y el acceso directo vuelven a ser objeto de controversias e iniciativas legales. Una de ellas, promovida por la reconocida pedagoga Adriana Puiggrós, en ese tiempo diputada nacional, es la denominada Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (Ley 27204/2015). La citada norma estableció la responsabilidad indelegable y principal del Estado respecto de la ES, considerándola un bien público y un derecho humano, términos que no aparecían en el texto anterior de la ley. Instituye, entre otras cosas, la prohibición de cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel o tarifa directos o indirectos. En relación con el acceso a las instituciones universitarias, elimina el párrafo del artículo 50 que habilitaba a las unidades académicas integrantes de las universidades “grandes” a establecer el régimen de ingreso e indica 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 ES y que este ingreso debe ser complementado mediante procesos de nivelación y orientación profesional y

vocacional que cada institución de ES debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo o excluyente. Si bien esta nueva normativa se encuentra actualmente judicializada por amparos que algunos rectores han presentado para evitar su puesta en marcha, su reivindicación da cuenta de tendencias fuertes en campo académico.

Decíamos, al comenzar este capítulo, que los indicadores de discontinuidad de los estudios en el primer año han instalado el problema del ingreso o los inicios en la agenda política y académica de la última década en Argentina y hace más de cuatro décadas a nivel internacional. La literatura identifica tres generaciones de acciones propositivas para atender esa problemática: las de primera generación reúnen aquellas acciones de apoyo co-curriculares, tal como apoyos económicos (becas, comedores, residencias, boleto, etc.), cursos de ingreso, orientación vocacional y tutorías. Se tratan de políticas que ubican el problema fuera de la gramática y el sistema de prácticas de la propia universidad (Vercellino, 2021), las medidas tomadas para afrontar el problema resultan soluciones ortopédicas y de alto costo presupuestario, pensadas para compensar ciertos déficits supuestos a los/las estudiantes, ajenas al aula, como señala gráficamente Vincent Tinto (2012).

La segunda generación se vincula con la reforma del currículo y la enseñanza. Aquí encontramos un grupo de esos trabajos, desarrollados en universidades australianas, (Kift, Nelson y Clarke, 2010; McInnis, 2002; Kift, 2015), que combinan el desarrollo de políticas institucionales con investigación sobre dichas políticas, y concluyen que el currículo era el “eslabón perdido” (Kift, 2009, p. 1) en los estudios sobre la experiencia del primer año (*first year experience* o *FYE*). Estos investigadores proponen articular los ingentes pero desarticulados esfuerzos que las instituciones realizan para atender la problemática del primer año usando al currículo como organizador de las diferentes estrategias: becas, tutorías y otros apoyos institucionales. Conciben al currículo abarcando la “totalidad de la experiencia del estudiante” (Kift, 2009, p. 9). En este sentido, “currículo” comprende todos los aspectos académicos, sociales y de apoyo de la experiencia del estudiante, se centra en las “condiciones educativas en las que colocamos a los estudiantes” (Tinto, 2009, p. 2), e incluye las propuestas co-curriculares (becas, tutorías, etc.). Sostienen que lo contrario es dejar el éxito del estudiante al azar (Tinto, 2009) porque nuestras respuestas serían improvisadas, fragmentadas y descontextualizadas y, desde la perspectiva del estudiante, parecen irrelevantes para su aprendizaje.

Kift, Nelson y Clarke (2010) avanzan en la propuesta de estrategias de tercera generación, que combinan las anteriores y le suman el compromiso institucional: conceptualizan la experiencia del primer año como “un asunto de todos”, una “pedagogía de transición” que supone un nuevo salto colaborativo y estratégico que requiere una transformación de toda la institución.

## **Sobre la organización del ingreso a la universidad en Argentina**

En el apartado anterior se mencionaba que, en el marco del ejercicio de su autonomía dentro de la legislación vigente, cada universidad nacional en Argentina toma decisiones con respecto al denominado “ingreso” de nuevos estudiantes.

El relevamiento o mapeo de dispositivos regulatorios del ingreso que desarrollan las universidades nacionales ha permitido la construcción de una tipología, en función de la modalidad de organización básica de cada uno (García, 2023b). Como en todos los casos, la construcción de una tipología resulta una síntesis de aspectos que en la realidad aparecen de manera no tan definida, pero a los efectos de la construcción del mapa, resulta de interés como ejercicio.

El ingreso “tipo 1”, denominado *sin dispositivo regulatorio*, con solo 2 casos entre la totalidad de universidades públicas existentes, refiere a aquellas instituciones en las que los requisitos para el ingreso universitario se limitan al cumplimiento de la inscripción burocrática y la presentación de documentación respaldatoria. Estas universidades han optado por un modelo en el cual los ingresantes comienzan el cursado de las carreras como primera actividad académica y este tiempo es acompañado por actividades complementarias simultáneas que buscan contribuir a la construcción del oficio de estudiante.

El “tipo 2” de regulación del acceso de nuevos estudiantes, denominado *dispositivo regulatorio único*, se identifica con la organización de un único dispositivo para la totalidad de las carreras de la institución, en general con foco en la preparación/sensibilización para la vida universitaria. En este segundo grupo se encuentran 11 casos de las 57 universidades nacionales. El relevamiento y sistematización de características de este segundo grupo

permite dar cuenta de una fuerte presencia de espacios que buscan apuntalar la construcción del oficio de estudiante universitario, que suponen obligatoriedad de participación, pero, en muchos de los casos, sin exámenes y con evaluación procesual a partir del cumplimiento de actividades individuales y grupales, que son presentadas para corrección en los diferentes espacios que involucran los dispositivos.

El "tipo 3" refiere a aquellas universidades que han organizado *un único dispositivo de ingreso con variaciones de acuerdo con la carrera a la que se desee ingresar*. En este caso, 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. En este tercer grupo, se ubican 25 casos entre las 57 universidades nacionales. En términos generales, se trata de cursos compuestos por varios espacios curriculares (entre dos y siete, según la institución) que adquieren diferentes formatos (seminarios, módulos, talleres, materias, etc.). Al igual que en el grupo anterior, es posible identificar espacios vinculados al desarrollo de competencias de lecto-comprensión y de inserción en la vida universitaria. Además, aparece algún espacio curricular específico vinculado a la carrera a la que se desea ingresar y también, junto con estos espacios disciplinares, aparecen otro tipo de instancias de evaluación (parcial, final o integradora) que se deben aprobar.

Finalmente, el "tipo 4" se identifica con aquellas universidades nacionales que *no han organizado dispositivos regulatorios de ingreso comunes a todas sus carreras*. En estas conviven diversos dispositivos de ingreso de acuerdo con las diferentes unidades académicas (facultades, departamentos o incluso con diferencias para carreras de una misma unidad académica). Reúne a 19 casos donde hay amplias variaciones entre las carreras de diferentes unidades académicas o incluso variando por carrera dentro de una misma unidad académica.

## **Otras políticas institucionales que configuran los inicios de la vida universitaria**

Ahora bien, los dispositivos de ingreso configuran solo un tipo de estrategia que atiende a la discontinuidad de trayectorias en los primeros años, con resultados no concluyentes, como bien documentan Fernández Aguerre,

Kunrath y Trevignani (2022). En este capítulo nos interesa también explorar, a partir del análisis documental de investigaciones desarrolladas en el país (Tinto, 2021; Parrino, 2019; Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Vercellino y Chironi, 2024, entre otros) y también de la sistematización de normativas y políticas de algunas universidades argentinas, un racconto, no exhaustivo, de las políticas institucionales que configuran el acceso y tránsito por el primer año (y más allá de este) y responden (o deberían) al encargo de garantizar el derecho a la ES. Dichas políticas se sistematizan, a modo de decálogo, en la Tabla 1.

**Tabla 1: Decálogo de políticas que configuran el acceso y tránsito por el primer año universitario**

Políticas de expansión y diversificación de la ES
Políticas de acceso/ingreso
Políticas de transferencias de recursos económicos al estudiante
Políticas de articulación dentro del sistema educativo
Políticas de producción de información
Políticas de afiliación institucional
Políticas de alfabetización institucional y científica
Políticas de administración académica
Políticas de apoyo académico al estudiante
Políticas para la implementación de una pedagogía de los inicios/de la transición

Fuente: elaboración propia  
(ver versiones preliminares en Vercellino y Chironi, 2024).

Las *políticas de expansión y diversificación* de la ES incluyen desde estrategias de macro política vinculadas a la creación de nuevas instituciones educativas para contrarrestar la concentración de la oferta en los grandes centros urbanos (Fernández Lamarra, 2022; Fernández Aguerre, 2023) hasta las iniciativas institucionales de creación de nuevas carreras, diversificación de sus características al contemplar diferentes tramos formativos (carreras cortas y largas, tecnicaturas, licenciaturas, ingenierías), ramas de formación y modalidades de cursado: a distancia, híbridas, presenciales (esto último fuertemente luego de la pandemia por covid-19, ver Vercellino, 2023).

Las *políticas de acceso/ingreso* son las desarrolladas en el apartado anterior e incluyen opciones de ingreso directo (sin preingreso; con cursos

de apoyo y nivelación; con cursos y exámenes vinculantes con el plan de estudios), el ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo y el ingreso mediante prueba y cupo.

Las *políticas de transferencias de recursos económicos al estudiante* abarcan becas de ayuda económica (tanto de escala nacional como históricamente fue el Programa Nacional de Becas Universitarias o actualmente programas tales como el Progresar o las Becas Manuel Belgrano para carreras estratégicas, así como programas de becas organizados por cada institución), el servicio de comedor o refuerzo alimentario, la oferta de residencias estudiantiles, becas para transporte, fotocopadoras o banco de apuntes, etcétera.

Las *políticas de articulación* dentro del sistema educativo más desarrolladas son las que refieren a la articulación vertical, con el nivel secundario (Pogré et al., 2023; Marano, 2023). El momento de pasaje de un nivel del sistema educativo a otro se constituye como un punto clave y tensiona múltiples escalas macro, meso y microsociales (Causa, Di Piero y Giovine, 2022). Allí radica la importancia de estas intervenciones. En muchas ocasiones estas políticas surgen a partir de convocatorias ad hoc desarrolladas por la Secretaría de Políticas Universitarias, tal es el caso de los programas “La universidad trabaja con la escuela media”, el “Programa de apoyo al último año de la escuela secundaria” (PAUAS) o el programa Nexos (Fernández Lamarra, 2022), o como iniciativas institucionales o de grupos de docentes-investigadores (Pogré et al., 2023). También la articulación horizontal entre carreras de distintas universidades y de la propia universidad se ha visto estimulada con las políticas de creditización de la ES y su antecedente en 2018 con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA).

Las *políticas de producción de información* se vinculan a la generación de estadísticas universitarias a nivel central, pero también en las propias universidades y de estudios específicos, encargados por instancias de gestión, que han focalizado en perfiles de estudiantes, docentes, índice de graduación, de regularidad, etc. A nivel nacional, como bien afirma Gurmendi (2019), a partir del desarrollo del Sistema de Información Universitaria (SIU), se ha logrado estandarizar los sistemas de gestión de prácticamente el 90% del sistema universitario, siendo un objetivo primigenio de tal sistema “introducir la cultura del uso de la información para la toma de decisiones” (p. 35).

Entre las *políticas promocionales* cabe señalarse las que procuran la *afluencia institucional de los estudiantes*, a través de estrategias como la promoción del deporte, las actividades socio-recreativas y la promoción de la participación política en centros de estudiantes y otras organizaciones. Incluso en las actividades propias del ingreso, la cuestión de la afiliación y la sensibilización con respecto a la vida universitaria se ha convertido en un componente central (García, 2025).

Las *políticas de alfabetización institucional* incluyen el desarrollo de acciones tendientes a dar a conocer la organización y cultura institucional de los sistemas autogestivos y las de *alfabetización disciplinar* son las que introducen a los/las estudiantes en la lectura, escritura y formas de estudio de la disciplina (Carlino, 2003a, 2003b, 2005). En algunas universidades estos tópicos son trabajados en instancias co-curriculares dentro de los dispositivos de ingreso (como vimos más arriba), en otros se incorporan como materias dentro de los planes de estudio (Birgin, Iparraguirre y Zambianchi, 2023; de Marziani, 2023).

Las políticas de *administración académica* desarrolladas que tienden al problema que nos ocupa refieren a establecer criterios específicos en la selección y capacitación de los docentes de primer año; a la flexibilización de normativas de organización académica: regularidad, correlativas, examinación, calendarización (Vercellino, 2024); a incorporar criterios de flexibilidad en los diseños curriculares o planes de estudio (Vercellino y González Bruzesse, 2025) y en la diversificación de las modalidades de cursado (diversas presencialidades, simultaneidad y no simultaneidad).

Otro corpus de acciones y estrategias institucionales son las referidas a las políticas de *apoyo académico al estudiante*. Siguiendo a Tinto (2021), estas pueden diferenciarse entre aquellas que se realizan de manera independiente del cursado de las asignaturas (tutorías pares; tutorías de docentes que no son de las asignaturas; talleres o cursos propedéuticos) y las que se realizan de manera suplementarias al cursado de las asignaturas (grupos de apoyo al estudio; tutorías docentes). Con distintos formatos, diversos actores involucrados y muy diferenciados modos de funcionamiento, las tutorías, entendidas como un espacio de orientación y apoyo continuo, contribuyen significativamente a mitigar los factores de deserción y promover trayectorias educativas continuas y completas (García, 2024). Otras iniciativas tendientes al apoyo académico al estudiante son la creación de dispositivos de atención a los padecimientos psíquicos (salud mental), la

configuración de apoyos para estudiantes con discapacidad (Andrade et al., 2023) y las propuestas de orientación vocacional/ocupacional (Virgili, Quattrocchi y Cortijo, 2023) que desarrollan varias universidades.

Finalmente, en los últimos tiempos, la literatura hace énfasis en la necesidad de generar políticas que aboguen por el desarrollo de una *pedagogía de los inicios*, es decir, en la implementación de desarrollos que asuman la particularidad del primer año, de la transición (Mancovsky y Rocha, 2019; Mancovsky, 2023). Una pedagogía que se asuma como de transición, en su integralidad, atiende como principios: el protagonismo del estudiante y la negociación de los itinerarios asumiendo que estamos frente a procesos y temporalidades diferenciadas del aprendizaje (Fernández Aguerre, Kunrath y Trevignani, 2022), lo que impacta en la revisión del régimen de evaluación imperante (Vercellino, 2024); la incorporación de los saberes omitidos dentro del currículo, de aquellas habilidades y hábitos académicos considerados críticos y esenciales, pero no incorporados como dominios de actividad y de relación a ser enseñados (Vercellino, Lozano, Morales 2024); la problematización del sujeto de la educación universitaria supuesto, esto implica trabajar sobre expectativas institucionales latentes y sobre expectativas de los estudiantes, entre otros (sobre la pedagogía de los inicios también ver los desarrollos de Mancovsky, 2023).

## **A modo de cierre**

Pensar en los “inicios” a la vida universitaria implica un cambio de paradigma en el abordaje de la problemática del ingreso, que visibiliza las desigualdades estructurales que condicionan las trayectorias educativas y exige el diseño de políticas y estrategias que garanticen el derecho a la ES, como un derecho efectivo para todas y todos (Sotelo, 2025).

Este capítulo se propuso mapear políticas educativas e institucionales que se vinculan a la problemática de los inicios de los estudios universitarios, tanto porque son formuladas para la atención de las problemáticas que se detectan en esa etapa iniciática cuanto porque configuran la experiencia educativa en ese tiempo o están concebidas para atender el compromiso de las instituciones del Estado con el derecho a la ES. En otros capítulos de este mismo libro es posible identificar casos que analizan experiencias en las que tales políticas se concretizan en casos particulares.

El mapeo de esas políticas nos permite advertir que el modelo hegemónico es el de las acciones de primera generación, que es también el modelo hegemónico en el mundo. Se trata de acciones periféricas, que se dan al margen, previas, preparatorias, complementarias, para-educativas: cursos de ingreso, políticas de transferencia de recursos económicos a los estudiantes, políticas de apoyo académico complementarias (tutorías, cursos). Esto tiene dos derivaciones: son estrategias con baja institucionalidad y, por lo tanto, que se pueden fácilmente discontinuar, y con escaso efecto en la retención o la persistencia del estudiantado.

En algunas universidades se ha avanzado en algunas acciones de segunda generación como lo son el rediseño de planes de estudio anticipando un primer año con características introductorias, la incorporación de asignaturas vinculadas a la alfabetización científica y académica en el primer año. Hipotetizamos que esas propuestas persisten con un tono compensatorio y paralelo a la carrera en sí, al corazón de la disciplina y la formación.

En cualquier caso, las estrategias institucionales prevalecientes parecen estar orientadas más al estudiante que a los docentes, más a lo extra-curricular que a la enseñanza y aprendizaje en el aula, más a lo que debe “agregarse” por fuera de la oferta curricular que a la experiencia pedagógica cotidiana; lo que Ezcurra (2011) define como “intervenciones periféricas”, que pueden resultar poco eficaces para superar problemas que se dan en las prácticas cotidianas.

El decálogo de políticas educativas e iniciativas institucionales considerado en este capítulo nos muestra que abordar los desafíos que supone entender a la ES como un derecho humano compromete integralmente a las instituciones de ese nivel. Avanzar en estrategias de tercera generación supondría articular el decálogo de iniciativas arriba desarrolladas en una política comprehensiva, coordinada y con cierto grado de institucionalización. Supone un salto colaborativo y estratégico que requiere una transformación integral de la institución (Kift, Nelson y Clarke, 2010). Este enfoque solo se logrará cuando las políticas de primera y segunda generación se integren, cuando se asuma que el primer año es de transición y como tal requiere de una configuración administrativa y pedagógica particular, una revisión del sistema de prácticas que configuran la experiencia del primer año.

Este ejercicio crítico sobre los desafíos que afrontan nuestras universidades encuentra condiciones desfavorables en el actual contexto sociopolítico argentino. El gobierno libertario está siendo muy activo en su disputa

sobre varios consensos democráticos, uno de ellos es el relativo a los derechos sociales fundamentales garantizados por las instituciones de la democracia. Esto se traduce, entre otras medidas, en el deterioro efectivo de las condiciones materiales de las instituciones de ES: caída de la inversión nacional en educación; paritarias discontinuadas, unilaterales y sin voluntad de acuerdo, que profundizaron la pérdida del poder adquisitivo del salario (Consejo Interuniversitario Nacional, 2024); partidas asignadas insuficientes para el mantenimiento mínimo de la infraestructura; paralización de obras; disminución significativo del poder adquisitivo de las becas universitarias; desfinanciamiento del sistema científico.

En ese contexto, el sostenimiento de cualquier iniciativa vinculada a la atención del problema de los inicios, resulta epopéyica, y por lo tanto, loable. Avanzar en el diseño de una política organizacional comprensiva, coordinada e institucionalizada, también es un reaseguro frente a esos ataques.

## Referencias bibliográficas

Andrade, Rocío et al. (2023). Interrogar la universidad: ingreso e interseccionalidad. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 155-166). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Birgin, Jimena; Iparraguirre, María Sol y Zambianchi, Valeria (2023). Ingresar a la universidad, un proceso de construcción y reconstrucción de trayectorias e identidades en y a través de la lectura y la escritura. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 195-208). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Cambours de Donini, Ana y Gorostiaga, Jorge Manuel (2019). Acceso y permanencia en universidades del Conurbano: logros y límites de las políticas institucionales. En Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 71-83). Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Carlino, Paula (2003a). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluriversidad*, 3(2), pp. 17-23.

Carlino, Paula (2003b). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Causa, Matías; Di Piero, Emilia y Giovine, Manuel (2022). Desigualdades, trayectorias y transiciones interniveles en la pandemia. En Matías Causa, Emilia Di Piero y Paola Santucci (comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte Ediciones Independientes.

Consejo Interuniversitario Nacional (2024). Comunicado oficial del Comité Ejecutivo ampliado. <https://www.cin.edu.ar/situacion-critica-en-las-universidades-publicas/>

De Marziani, Paulina (2023). El ingreso a la universidad en pandemia: reflexiones en torno a una experiencia de dictado de clases en línea en el Curso de Iniciación Universitaria de la UNTF. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 209-216). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Ezcurra, Ana María (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En Nora Gluz (ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp.23-62). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, Ana María (comp.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fernández Aguerre, Tabaré (2023). Las dificultades de una política de descentralización universitaria en el territorio como instrumento para el objetivo de la democratización. El caso de la UdeLaR (2007-2018). En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 51-63). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Fernández Aguerre, Tabaré; Kunrath, Romério y Trevignani, Virginia (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6585>

Fernández Lamarra, Norberto (2022). *Iniciativa de políticas sobre el derecho a la educación superior: Argentina (Seguimiento de buenas prácticas de Derecho a la Educación Superior alrededor del mundo)*. UNESCO / IESALC.

García, Pablo Daniel (2023a). Nuevos ingresantes a las universidades del conurbano bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios de la universidad. *Confluencia de Saberes*, (7), pp. 6–30.

García, Pablo Daniel (2023b). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3), pp. 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>

García, Pablo Daniel (2024). Las tutorías como estrategias de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles en los inicios de la universidad. *Revista Literatura en Debate*, 19(34), pp. 199-222. <https://doi.org/10.31512/19825625.2024.19.34.199-222>

García, Pablo Daniel (2025). La “vida universitaria” como objeto de enseñanza en los inicios de la universidad. Reflexiones sobre algunos dispositivos diseñados para acompañar el ingreso al nivel superior. *El Cardo*, (21), pp. 1-25. <https://doi.org/10.33255/18511562/1946>

Gurmendi, María de Luján (2019). ¿Los sistemas de información se han insertado en el ámbito de las universidades públicas de Argentina? *FA-CES*, 25(53), pp. 35-50. <https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces/article/view/56>

Kift, Sally (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education. Final report for ALTC senior fellowship program*. Strawberry Hills: Australian Learning and Teaching Council.

Kift, Sally (2015). Una década de la pedagogía de la transición: un salto cualitativo en la conceptualización de la experiencia del primer año. *Revista HERDSA de Educación Superior*, 2(1), pp. 51-86.

Kift, Sally; Nelson, Karen y Clarke, John (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE-A case study of policy and practice for the higher education sector. *Student Success*, 1(1), pp. 1-20.

Krotsch, Pedro (2001). Educación Superior y Reformas Comparadas. *Cuadernos Universitarios*, (6), pp. 149-156. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

López Segrera, Francisco (2018). De la Habana (1996) a Córdoba (2018): transformación inconclusa de la educación superior [ponencia]. VIII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Mancovsky, Viviana (2023). La relación con el saber del profesor a cielo abierto: diálogo desde una pedagogía de los inicios a la vida universitaria. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 185-193). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Mancovsky, Viviana y Rocha, Stella Maris Más (eds.). (2019). *Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marano, María Gabriela (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2020. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 239-252). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

McInnis, Craig (2002). The place of foundational knowledge in the Australian undergraduate curriculum. *Higher Education Policy*, 15(1), pp. 33-43.

Miranda, Estela M. y Tamarit, Francisco (2021). Calidad, internacionalización y reconocimiento de derechos en la agenda de la investigación sobre la educación superior. Una mirada desde las conferencias regionales. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1), pp. 57-84. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.400>

Parrino, María del Carmen (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 85-107). Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pérez Rasetti, Carlos (2023). Planificación del ingreso en el marco del derecho a la universidad. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 69-78). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Pogré, Paula et al. (2023). Concepciones, políticas y prácticas para abordar la articulación. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 219-230). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Santos Sharpe, Andrés (2024). Debates en torno a la gratuidad universitaria: A 75 años de su establecimiento. *Pensamiento Universitario*, (22), pp. 55-64.

Serpa, Gerardo R. y Falcón, Adriana L. (2019). Masificación, equidad, educación superior: la universalización de la educación superior cubana. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, (27), pp. 291-316.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco*, 2(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Tinto, Vincent (2009). Taking student retention seriously: rethinking the first year of university. *ALTC FYE Curriculum Design Symposium*, (5).

Tinto, Vincent (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, Vincent (2021). Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Traducción y presentación de Soledad Vercellino. *Pensamiento Universitario*, (20). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/ingresos-e-ingresantes-a-la-universidad-conferencia-de-vicent-tinto/>

Vercellino, Soledad (2021). El primer año de la universidad como analizador institucional. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 236-254. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8747>

Vercellino, Soledad (2023). Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales. *Trayectorias Universitarias*, 9(17). <https://doi.org/10.24215/24690090e131>

Vercellino, Soledad (2024). Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”. En Flávia Rosa [et al.], *Estudos interdisciplinares sobre a universidade: saberes em construção* (pp. 105-128). Salvador: EDUFBA.

Vercellino, Soledad y Chironi, Juan Manuel (2024). Los inicios de los estudios universitarios: análisis crítico de las políticas y estrategias institucionales. VIII Congreso Nacional y VI Congreso Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11525>

Vercellino, Soledad; Gibelli, Tatiana Inés y Chironi, Juan Manuel (2022). Caracterización de los/as ingresantes a carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, 14(24), pp. 25-45.

Vercellino, Soledad y González Bruzzese, Mahira (2025). Educación Universitaria: la flexibilización del currículum en cuestión. Estudios de casos en Argentina y Uruguay. Preprint *Revista Electrónica Educare*. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/12785>

Vercellino, Soledad; Lozano, Eduardo Enrique y Morales, Ailen (2024). Ingresar a carreras de ciencias aplicadas: saberes y actividades intelectuales que son demandadas en el primer año y las consideradas relevantes por las y los estudiantes. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 28(53), pp. 55-78. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11820>

Vercellino, Soledad y Pogré, Paula (comps.) (2023). *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Virgili, Natalia Alejandra; Quattrocchi, Paula Raquel y Cortijo, Claudia Beatriz (2023). Abordajes y estrategias de orientación en la transición de la escuela secundaria a la UBA: experiencias del Departamento de Orientación Vocacional. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 231-238). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

### **Capítulo 3.**

## **Primeros pasos en la vida universitaria de FACSÓ**

### ***Desafíos y estrategias en la implementación de políticas de acompañamiento estudiantil***

*María Soledad Chiramberro (FACSÓ-UNICEN)*

*Gimena Inés Fernández (FACSÓ-UNICEN)*

*Jesica Anabela Suarez (FACSÓ-UNICEN)*

### **Introducción**

El ingreso a la universidad es un momento clave en la trayectoria de los estudiantes, marcado por un conjunto de transformaciones que inciden tanto en su formación académica como en su inserción en un nuevo espacio institucional. Este proceso implica la necesidad de adaptarse a una modalidad de enseñanza diferente a la del nivel secundario, caracterizada por una mayor autonomía en el aprendizaje, el desarrollo de nuevas estrategias de estudio y la incorporación de herramientas específicas para la lectura y producción de textos académicos. Al mismo tiempo, supone la construcción de vínculos con docentes y compañeros en un entorno que presenta dinámicas institucionales particulares, lo que puede generar desafíos en términos de socialización y sentido de pertenencia.

Estas dimensiones han sido objeto de análisis en diferentes estudios sobre el acceso a la educación superior, que han señalado la existencia de factores que inciden en la permanencia y continuidad de los estudiantes en las universidades, tales como las condiciones de ingreso, la disponibilidad de recursos académicos y las estrategias institucionales de acompañamiento. En este sentido, los espacios de integración institucional comienzan a cobrar relevancia como una preocupación más visible en el campo universitario en las últimas décadas, al calor de la expansión del nivel superior y de la creciente heterogeneidad de sus ingresantes. Cabe señalar que estas iniciativas no se desarrollan de manera homogénea, sino que varían entre universidades y entre unidades académicas, en función de sus trayectorias institucionales, recursos y prioridades políticas.

En este contexto, diversas universidades han desarrollado programas destinados a acompañar la transición a la vida universitaria, con el objetivo de ofrecer herramientas que permitan afrontar los desafíos del primer año y reducir las tasas de deserción temprana. Estas iniciativas incluyen actividades vinculadas con la orientación académica, el fortalecimiento de competencias para el estudio y la organización del tiempo, la promoción de redes de apoyo entre estudiantes y la generación de espacios de integración institucional. En el caso de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE) se presenta como una propuesta que articula diferentes instancias destinadas a acompañar a los estudiantes en su trayectoria académica, desde el momento del ingreso hasta la finalización de sus estudios. Este programa se enmarca en una perspectiva institucional que entiende la permanencia y el egreso como dimensiones fundamentales en la planificación de las políticas universitarias, en tanto el acceso a la educación superior no puede pensarse aisladamente de las condiciones que garantizan la continuidad de los estudios y la finalización de las carreras.

El presente artículo tiene como objetivo analizar las estrategias de acompañamiento implementadas en el marco del PIPE, con el propósito de comprender su alcance y los desafíos que plantea su desarrollo en relación con la permanencia estudiantil en carreras de grado, entendidas estas estrategias como políticas institucionales. A partir de una aproximación que combina el análisis de documentos institucionales y registros de actividades con testimonios de estudiantes y docentes, se busca indagar en las características de estas estrategias y en los modos en que intervienen en la construcción de las trayectorias universitarias. En este sentido, el artículo se propone aportar a la reflexión sobre el papel de las universidades en la configuración de políticas destinadas a fortalecer la permanencia en la educación superior, considerando las particularidades del contexto en el que se inscriben y las necesidades de los estudiantes que transitan su formación en este nivel.

El análisis se estructurará en torno a tres ejes principales. En primer lugar, se abordará la cuestión del ingreso a la universidad desde una perspectiva y posicionamiento teórico que contemple las tensiones y desafíos que atraviesan los estudiantes en el inicio de su formación académica. Se recuperarán estudios previos que han analizado los factores que inciden en

este proceso, con especial énfasis en las transformaciones que supone la transición entre niveles educativos y en la heterogeneidad de experiencias de los ingresantes. En segundo lugar, se presentarán las estrategias institucionales de acompañamiento que forman parte del PIPE, considerando tanto los dispositivos orientados a la formación académica como aquellos que buscan favorecer la integración y el sentido de pertenencia en la comunidad universitaria. Se analizarán sus características, objetivos y formas de implementación, con el propósito de comprender de qué manera contribuyen a la construcción de las trayectorias estudiantiles en la FACSO. Por último, se examinarán los alcances y desafíos de estas estrategias a partir de las valoraciones y experiencias de quienes participan en ellas, recuperando especialmente las voces de los estudiantes como destinatarios de las propuestas, en diálogo con la reflexión institucional y los estudios sobre políticas de permanencia en la educación superior.

Desde esta perspectiva, el artículo busca contribuir a la discusión sobre las condiciones que posibilitan el sostenimiento de las trayectorias universitarias, atendiendo a la importancia de generar espacios de acompañamiento que respondan a las necesidades de los estudiantes. Al analizar el caso del PIPE en la FACSO, se pretende no solo dar cuenta de las estrategias implementadas, sino también reflexionar sobre los modos en que las universidades pueden intervenir en la reducción de las desigualdades en el acceso y permanencia en la educación superior. La cuestión del ingreso, en este sentido, no puede abordarse exclusivamente desde una lógica de acceso, sino que debe considerarse en relación con las políticas destinadas a garantizar la continuidad de los estudios y el egreso, en el marco de una concepción integral de las trayectorias académicas.

### **Claves teóricas para el análisis del ingreso universitario:** *lectoescritura, identidad estudiantil y estrategias institucionales*

Ingresar a la universidad implica, entre otras cosas, comenzar a construir un nuevo rol: el de estudiante universitario. Este proceso no es automático ni homogéneo, sino que se configura a partir de un entramado de saberes, prácticas, tiempos y vínculos que se van tejiendo en la experiencia concreta de transitar la vida académica. Desde esta perspectiva, resulta clave pensar el ingreso no solo como una instancia de evaluación o nivelación de

conocimientos, sino como una etapa formativa en la que se habilitan espacios para el aprendizaje de un oficio: el oficio de estudiar en la universidad.

Diversos autores han recuperado esta noción para poner en valor la dimensión formativa y situada que supone convertirse en estudiante. Según Brachi (2016), el oficio de estudiante se desarrolla a partir de la puesta en juego de los “esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (habitus) que harán posible diversas tomas de decisiones, contribuyendo a la conformación del oficio de estudiante universitario” (p. 5), en relación con las reglas de juego que forman parte de la cultura de cada institución. Es decir, es en esta articulación entre actividades de formación y participación que el estudiante incorpora los modos de ser y estar en el ámbito universitario, iniciando así su trayectoria educativa en vínculo con pares y docentes.

Este oficio se construye en interacción con el capital –económico, cultural y simbólico– que los estudiantes poseen, y con las decisiones político-educativas determinadas dentro de las instituciones universitarias. Por ello, no puede pensarse como una práctica homogénea, sino como una experiencia fragmentada por condiciones simbólicas y materiales desiguales.

Frente a este panorama, y en diálogo con la idea de “pasaje” (Bombini y Urus, 2023), resulta pertinente retomar los aportes de Coulon (2017), quien distingue tres etapas en la transición de la escuela secundaria a la universidad: el tiempo de extrañamiento, el tiempo del aprendizaje y el tiempo de afiliación. Estas etapas permiten comprender que ser estudiante universitario es un proceso gradual y no un estado que se alcanza de manera inmediata.

En relación con este proceso, es necesario considerar que los ingresantes actuales a las universidades públicas presentan características particulares que los diferencian de los “herederos” (Bourdieu y Passeron, 1964). En nuestro país, gran parte de quienes acceden al nivel superior provienen de sectores socioeconómicos diversos, siendo muchas veces la primera generación universitaria de sus familias. Esto implica un desconocimiento previo de los códigos y lenguajes académicos. En este sentido, Dubet (2023) señala que, en el marco de una universidad de masas, “los estudiantes ingresan con roles sociales menos definidos y están obligados a construir su propia experiencia, su propia manera de ser un estudiante” (p. 3). Esto interpela a las instituciones a diseñar estrategias que acompañen el ingreso y permanencia de estudiantes con trayectorias más heterogéneas y distintos vínculos con el saber.

Si bien el ingreso a la educación superior en Argentina es formalmente irrestricto, estos nuevos perfiles exigen el desarrollo de programas de acompañamiento a las trayectorias que promuevan un sentido de pertenencia. Tal como sostiene Tinto (2021), este sentido no se limita al plano académico, sino que también se construye a partir de los vínculos sociales, siendo fundamental para fortalecer la motivación y el compromiso con la vida universitaria. En esta línea, el autor plantea que las estrategias institucionales “deben centrarse en garantizar, lo mejor que puedan, que los nuevos estudiantes sientan que pueden tener éxito en la universidad y que tienen las habilidades para hacerlo” (p. 9).

Los cursos de ingreso presenciales, por ejemplo, constituyen espacios privilegiados para favorecer la vinculación de los y las estudiantes con sus pares, docentes y otros actores institucionales. Al mismo tiempo, permiten acompañar el desarrollo de técnicas y habilidades necesarias para afrontar actividades académicas, como la lectura y la producción de textos, facilitando así la inclusión de los estudiantes en una cultura disciplinar y en el acceso al conocimiento.

En este marco, retomamos el concepto de alfabetización académica propuesto por Carlino (2013), quien la define como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 371). Esta perspectiva considera las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico como mediaciones fundamentales para el desarrollo del oficio de estudiante.

Desde este enfoque teórico, abordamos la noción de oficio de estudiante universitario como una construcción situada que involucra aprendizajes culturales, institucionales y académicos; el lugar central que ocupan las prácticas de lectoescritura y oralidad en la apropiación de saberes en el nivel superior; y el papel que cumplen las políticas públicas (Chiroleu, 2004; Ezcurra, 2019) e institucionales en la democratización del acceso, la permanencia y el egreso. Estas claves conceptuales permiten comprender con mayor profundidad las tensiones, desafíos y oportunidades que atraviesan los inicios de la vida universitaria. En el apartado siguiente, analizaremos una experiencia concreta: una política institucional de acompañamiento al ingreso y primer año implementada en una unidad académica de una universidad nacional de carácter regional, en la que estos marcos encuentran su traducción en prácticas situadas.

## El Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE) en la FACSO

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) fue creada en el año 1974 y cuenta con tres sedes regionales ubicadas en las ciudades de Tandil, Azul y Olavarría. En estas sedes se emplazan las diez unidades académicas que conforman la universidad: Agronomía, Arte, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, Ciencias Veterinarias, Derecho e Ingeniería. Además, la UNICEN posee una unidad de enseñanza universitaria en Quequén-Necochea, donde se dictan carreras de grado y ciclos de complementación, aunque no constituye una unidad académica autónoma. En este entramado institucional se ofrecen carreras cortas, diplomaturas, carreras de grado, de articulación y de posgrado, lo que evidencia la diversidad formativa y el compromiso con el acceso a la educación superior en el centro de la provincia de Buenos Aires.

En este capítulo se recupera una experiencia de trabajo en el marco del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), desarrollado por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), con sede en la ciudad de Olavarría. Los destinatarios de las propuestas que integran este programa son estudiantes ingresantes a las carreras de grado que se dictan en dicha unidad académica: Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social, Licenciatura y Profesorado en Antropología Social, Licenciatura en Antropología con orientación Arqueología, y la Tecnicatura Universitaria en Periodismo.

Desde su implementación –estimada en el año 2017<sup>1</sup>–, el PIPE tiene como objetivo acompañar a los y las estudiantes a lo largo de toda su trayectoria universitaria. Parte de una concepción que entiende el ingreso, la permanencia y el egreso no como momentos aislados, sino como dimensiones

---

<sup>1</sup> Si bien no se cuenta con un registro oficial que precise el año exacto de creación del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), se accedió a documentos institucionales fechados en 2018 que dan cuenta de su existencia y funcionamiento. Asimismo, a partir de entrevistas informales realizadas con personas que ocuparon cargos de coordinación en sus inicios, se estima que el programa fue presentado en 2017, aunque esta información no pudo ser confirmada mediante fuentes documentales formales.

interrelacionadas que requieren de políticas institucionales sostenidas en el tiempo. El programa se inscribe en una perspectiva que concibe la inclusión educativa como un derecho (Natale y Stagnaro, 2016), y a la universidad como una institución responsable de generar condiciones equitativas para el acceso, la continuidad y la finalización de los estudios.

En este sentido, las estrategias del PIPE están especialmente orientadas a atender las características del estudiantado que elige esta unidad académica: en su mayoría, jóvenes que residen en el partido de Olavarría –principalmente en la ciudad cabecera– y que constituyen la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias. También se registra la presencia de ingresantes provenientes de localidades vecinas del centro bonaerense, y en menor medida, de otras provincias. A su vez, se observa una fuerte presencia de egresados recientes del nivel secundario con títulos de bachiller en distintas orientaciones, aunque también se incluyen estudiantes provenientes de escuelas técnicas, secundarias de adultos y establecimientos preuniversitarios.

El programa propone una serie de dispositivos que comienzan con el Curso Introductorio a la Vida Universitaria (CIVU), y se complementan con diversas acciones orientadas a fortalecer la permanencia, promover el sentido de pertenencia y acompañar el egreso, desde una concepción integral de las trayectorias universitarias.

Al momento de la inscripción, los/las aspirantes se anotan en el CIVU. En los casos en que los/las estudiantes ya hayan realizado ingresos en otras facultades de la UNICEN, no es obligatorio cursar nuevamente esta instancia introductoria. El CIVU inicia un mes antes del comienzo de la cursada regular, lo que permite anticipar el proceso de adaptación a la vida universitaria. La cantidad de estudiantes que participan de esta propuesta varía cada año en función del número de inscriptos, y durante el segundo mes del curso, las actividades se desarrollan en paralelo con el inicio de las materias de primer año.

Dada la dinámica y organización del CIVU, el porcentaje de estudiantes que abandonan durante esta instancia es bajo (alrededor del 1%), aunque dicha cifra tiende a incrementarse una vez avanzado el primer cuatrimestre.

La propuesta pedagógica del CIVU aborda múltiples dimensiones vinculadas a la vida universitaria, mediante actividades que buscan acompañar a los y las ingresantes en el tránsito por la “zona de pasaje” (Bombini y Urus, 2023) entre el nivel secundario y la universidad. En este sentido, se prioriza

el desarrollo de habilidades de lectura, escritura académica y oralidad, concebidas como herramientas fundamentales para la apropiación de los saberes disciplinares y la inserción plena en el ámbito universitario.

Siguiendo esta perspectiva que plantean Bombini y Urus (2023), las actividades realizadas durante la cursada proponen un “espacio de socialización y de construcción de una nueva relación de confianza con las prácticas de oralidad, lectura y escritura” (p. 18). De esta manera, paulatinamente, a través del recorrido por el CIVU, el estudiantado se adentra en la lectura de textos académicos del campo de las ciencias sociales para así adquirir herramientas que les permitan producir sus propios textos orientados al ámbito académico. El CIVU se estructura en tres módulos de trabajo que recuperan cuatro ejes temáticos: 1 “Ser estudiante en la universidad pública: aspectos académicos y administrativos”; 2 “Estrategias para leer y escribir en la universidad”; 3 “Ser estudiante de ciencias sociales”.

El Módulo 1 del Curso Introductorio a la Vida Universitaria (CIVU), titulado “Ser estudiante en la universidad pública: aspectos académicos y administrativos”, tiene como propósito acompañar a los ingresantes en la identificación de las tareas propias del oficio de estudiante universitario y en el conocimiento de las principales reglas que organizan la vida académica en este nivel. El módulo aborda contenidos clave sobre el funcionamiento de la universidad en general y de la Facultad de Ciencias Sociales en particular, incluyendo su gobierno, secretarías, departamentos y reglamentos institucionales. Se trabaja la comprensión de los planes de estudio y del Reglamento de Enseñanza y Promoción, así como la organización de la cursada, el calendario académico, la conformación de cátedras y las modalidades de evaluación. También se presentan los trámites administrativos más frecuentes, el uso del sistema SIU Guaraní y la inscripción a materias. Asimismo, se promueve la apropiación de herramientas para la gestión del tiempo y las prácticas de estudio, y se introduce el uso de la plataforma Moodle. En línea con Coulon (2017), se concibe al estudiante como un actor que debe apropiarse progresivamente de un oficio complejo, que implica comprender y habitar una multiplicidad de prácticas, normas y saberes que no siempre están explicitados, pero son fundamentales para su permanencia e integración en la vida universitaria.

El Módulo 2, titulado “Estrategias para leer y escribir en la universidad”, tiene como propósito introducir a los ingresantes en la comprensión de la complejidad que supone la lectura, la escritura y la oralidad en el

ámbito académico. Estas prácticas, centrales en la vida universitaria, no son neutras ni universales, sino que responden a convenciones específicas que es necesario conocer y ejercitar para participar activamente en las propuestas formativas. Desde esta perspectiva, se abordan nociones fundamentales vinculadas con la lectoescritura académica –prelectura, lectura comprensiva y poslectura–, así como técnicas de estudio, uso de elementos paratextuales, identificación de ideas principales y secundarias, elaboración de resúmenes y producción de textos propios. También se trabajan contenidos relativos a las normas de citación, el uso ético de las fuentes y los debates actuales en torno a la incorporación de la inteligencia artificial en las prácticas de escritura académica. A su vez, se exploran las características específicas de los textos propios de las ciencias sociales. En este marco, se recuperan los aportes de Cassany y Morales (2009) y Casco (2020), quienes sostienen que leer y escribir en el ámbito universitario implica apropiarse de prácticas discursivas socialmente situadas, que requieren ser enseñadas y ejercitadas de forma sistemática para favorecer el acceso igualitario al conocimiento y al desarrollo de una ciudadanía académica crítica.

El Módulo 3, titulado “Ser estudiante de ciencias sociales”, tiene como finalidad introducir a los y las ingresantes en las especificidades del campo disciplinar al que se incorporan, brindando herramientas que permitan comprender los sentidos, desafíos y particularidades de la formación en ciencias sociales. Se propone, además, fortalecer el vínculo vocacional con la carrera elegida, promoviendo una reflexión sobre la decisión tomada y su proyección futura. A partir de una aproximación a los procesos históricos y contextuales que dieron lugar al surgimiento de las ciencias sociales, se presentan los principales interrogantes que configuran el campo, así como los modos en que estos se traducen en las propuestas de formación de la facultad. Se abordan aspectos clave de la oferta académica de la FACSOC, como los perfiles profesionales, los alcances de los títulos y los posibles campos de inserción laboral. Asimismo, se promueve la reflexión sobre los desafíos que supone ser estudiante y futuro/a profesional de este campo, considerando tanto las exigencias de la formación como el compromiso social que implica producir conocimiento en el marco de una universidad pública. En este sentido, el módulo busca habilitar una primera aproximación crítica a las ciencias sociales, reconociendo su carácter situado, su historicidad y su vocación transformadora.

En los módulos del curso, los contenidos y las actividades se articulan en torno a la adquisición de herramientas de lectoescritura académica y oralidad, fundamentales para la vida universitaria. Esta propuesta, construida en el marco de una actualización pospandemia, incorpora adecuaciones derivadas de debates y reflexiones actuales sobre las prácticas educativas y el contexto social más amplio, como la inclusión de discusiones vinculadas al uso de inteligencia artificial en el ámbito académico y el rol de las ciencias sociales en un escenario atravesado por tensiones políticas, económicas y culturales. Estas adecuaciones fueron impulsadas por la coordinación del programa PIPE a partir de los diagnósticos elaborados anualmente sobre las características, necesidades y trayectorias de los/las estudiantes ingresantes a la facultad.

En este marco, se sostiene una dinámica de trabajo colaborativa y situada, en la que confluyen diversos actores institucionales que enriquecen la experiencia formativa. A lo largo del curso, se generan instancias de articulación con referentes de los departamentos de cada carrera, del Departamento de Alumnos y de las distintas secretarías de la facultad (Académica, de Extensión, de Bienestar, de Vinculación y Transferencia), así como con el Centro de Estudiantes y otros programas institucionales. Esta trama de intervenciones busca contribuir a la construcción de la identidad estudiantil y fortalecer el sentido de pertenencia, habilitando un proceso de ingreso acompañado, vinculado y sostenido en múltiples dimensiones.

Los testimonios que se presentan a continuación fueron relevados mediante una encuesta anónima de cierre aplicada al finalizar el Curso Introductorio a la Vida Universitaria. Este instrumento, diseñado y administrado por el equipo del programa PIPE en formato digital, fue respondido por estudiantes de todas las carreras que participaron del CIVU en los años 2023, 2024 y 2025. La encuesta incluyó preguntas cerradas (de opción múltiple) y abiertas, con el objetivo de recabar tanto datos cuantitativos como cualitativos que dieran cuenta de la experiencia de los/las ingresantes. Entre las preguntas abiertas, se solicitaba a los/las estudiantes que expresaran con sus propias palabras qué significó para ellos/as el CIVU, qué aspectos valoran y cuáles identifican como desafíos. Las frases que se incluyen a continuación son fragmentos seleccionados de esas respuestas escritas, sin edición, y conservan su carácter espontáneo y testimonial. Si bien no se solicitó información detallada sobre género, edad o carrera por razones de resguardo del anonimato, sí se realizó un análisis comparativo de

frecuencias por cohorte anual para observar tendencias generales. Esta construcción colectiva también se refleja en las percepciones de los/las estudiantes, quienes, al finalizar el curso, valoran positivamente los espacios de intercambio, acompañamiento y orientación brindados. En los testimonios obtenidos mediante las encuestas, destacan que el CIVU les permitió conocer la institución, comprender sus dinámicas, adquirir herramientas académicas y vincularse con otros/as, configurando así un ingreso menos solitario y más cuidado.

Para mí el CIVU significó la entrada a un nuevo espacio que me dio la certeza de estar en el lugar correcto y que me emocionó y motivó para seguir la carrera en la que me había inscripto, además de irme con una nueva. Pero lo mejor fue conocer gente nueva y poder compartir intereses con esas personas (Estudiante 1, 2023).

Me gustó mucho el espacio y me sirvió para conocer a mis compañeros, no solo los de la carrera, sino todos los que entraron este año. Pude orientarme mucho más y comprender cosas de la universidad que quizás tendría que haber aprendido a los golpes (Estudiante 2, 2023).

Personalmente el CIVU me ayudó a integrarme y sentirme más cómoda dentro de la facultad, a entender gran parte del funcionamiento e incluso a conocer a mis compañeros de carrera (Estudiante 1, 2024).

Para mí, la realización del CIVU significó conocer tanto al grupo de amistades que me acompaña en las vivencias diarias de la vida universitaria como al personal docente y no docente del que estaré rodeada a lo largo de estos años (Estudiante 2, 2024).

Considero que el CIVU me ha aportado una buena idea de cómo funciona la universidad y proveyó buenas herramientas para un tránsito más cómodo en esta institución (Estudiante 1, 2025).

Me ayudó mucho a ganar confianza sobre la idea de ser estudiante universitario, me hizo perder el miedo (Estudiante 2, 2025).

Estas apreciaciones, diversas y situadas, aportan una perspectiva insoslayable para el análisis académico de las propuestas de acompañamiento. No se trata solo de evaluar dispositivos desde parámetros institucionales o indicadores de retención, sino también de considerar cómo los/las estudiantes perciben, viven y resignifican estas experiencias en el marco de sus trayectorias. En ese sentido, la inclusión de sus palabras no solo testimonia los sentidos construidos colectivamente en torno al ingreso, sino que también interpela al campo educativo a sostener políticas sensibles a estas subjetividades.

A las propuestas llevadas adelante en el CIVU, debemos considerar otras experiencias de trabajo que suponen el desarrollo de políticas institucionales para acompañar al estudiantado en su tránsito por el primer año de cursada. Entendemos, siguiendo a Parrino (2019), que estos nuevos perfiles de estudiantes que ingresan a la universidad transitan una etapa de inflexión cargada de obstáculos desde el momento en que ingresan:

[...] el cierre de los estudios secundarios, la información sobre carreras y posibilidades, y el descubrimiento vocacional. La incorporación de los jóvenes a la universidad se produce, en general, en un momento desafiante de la vida, donde los cambios que la edad implica en sí misma dejan expuesta parte de la problemática (p. 88).

En ese sentido, se crea en el año 2023 un Taller de Acompañamiento a la Cursada del Primer Año (TAC), el cual constó de ocho encuentros (un encuentro semanal) y se trató de una propuesta de continuidad del curso de ingreso que tuvo por objetivo generar un espacio de encuentro para el acompañamiento y el fortalecimiento de prácticas de estudio, con énfasis en los procesos de lectura, escritura y oralidad en ciencias sociales, como así también continuar el proceso de trabajo comenzado en el Curso Introdutorio a la Vida Universitaria (CIVU) que apunta a la construcción del “oficio de ser estudiante” en la universidad.

Continuar con una propuesta de acompañamiento, en términos de Parrino (2019) supone contemplar los perfiles de estudiantes ingresantes que se acercan a la facultad. En este sentido, una estrategia que nos permite ajustar las propuestas en función de los estudiantes que finalmente ingresan es la aplicación de una encuesta de presentación inicial, la cual nos proporciona datos respecto del nivel educativo alcanzado, si se trata de

estudiantes trabajadores o no y conocimientos relacionados a la carrera elegida en tanto vocación y proyección laboral. Esta encuesta, de carácter digital y autoadministrado, es implementada en las primeras semanas del CIVU por el equipo del Programa PIPE y alcanza a la totalidad del estudiantado ingresante. A partir de los datos obtenidos se generan ajustes en las propuestas que permiten responder a las necesidades de los grupos de ingresantes atendiendo a su permanencia.

Además, a estos insumos iniciales se suma una encuesta de cierre implementada al finalizar el CIVU, que permite conocer las percepciones de los y las estudiantes sobre su propia experiencia de ingreso.<sup>2</sup> Una de las preguntas clave indaga sobre los aspectos que identifican como necesarios de fortalecer en su recorrido académico. Las respuestas permiten dimensionar sus principales preocupaciones y necesidades formativas al momento de iniciar la carrera. En 2024, esta encuesta fue respondida por el 70% de los estudiantes que finalizaron el trayecto del CIVU y revela que un 29% manifestó la necesidad de mejorar la lectura y comprensión de textos; un 25% señaló dificultades en la producción de textos académicos; un 23% identificó la expresión oral como un área a trabajar; un 19% apuntó al uso de herramientas digitales; y un 2% a la distinción entre lo principal y lo accesorio en los textos o materiales de estudio, mientras que otro 2% seleccionó la opción "otros". Estos datos, leídos en clave diagnóstica, constituyen una herramienta valiosa para orientar la planificación de acciones de acompañamiento más pertinentes y sensibles a las trayectorias reales de los y las ingresantes.

En línea con estos diagnósticos, y en el marco del fortalecimiento de las trayectorias en el primer año, se fueron consolidando otras propuestas de acompañamiento que amplían la mirada más allá del ingreso inicial. Estas acciones se enmarcan en una concepción del acompañamiento como política institucional sostenida, en la que se reconoce la complejidad del tránsito hacia la vida universitaria y la necesidad de generar condiciones que favorezcan no solo el acceso, sino también la permanencia con sentido.

---

<sup>2</sup> La encuesta de cierre es de carácter opcional, está dirigida a quienes finalizan el trayecto del CIVU y es elaborada por la coordinación del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE).

En este marco, se diseñaron talleres específicos que responden a dimensiones concretas del quehacer estudiantil. Entre ellos, los talleres de preparación para exámenes finales, que se desarrollan al cierre de cada cuatrimestre y abordan aspectos administrativos, académicos y emocionales del proceso de evaluación: cómo leer un programa de materias en clave de examen, cómo organizar el tiempo de estudio, qué tener en cuenta al elegir mesa, y cómo afrontar las distintas modalidades de evaluación. Estos espacios no solo brindan herramientas técnicas, sino que habilitan una reflexión sobre las formas de aprender, rendir y gestionar la propia cursada.

Estas propuestas complementan la incorporación de talleres centrados en la gestión de emociones y en el acompañamiento de problemáticas de salud mental (organizados de forma articulada con el área de Bienestar Estudiantil de la universidad), reconociendo que la transición entre niveles educativos suele estar atravesada por incertidumbres, presiones y males-tares que afectan el desempeño académico y el bienestar integral de los y las estudiantes. Esta dimensión emocional, históricamente relegada en la organización de las políticas universitarias, adquiere así un lugar central en la agenda del acompañamiento.

Asimismo, se desarrollan propuestas orientadas a fortalecer el uso de herramientas digitales, ofimáticas y recursos en línea necesarios para la elaboración de trabajos, la búsqueda de información y la organización personal, en una universidad que, en el contexto pospandemia, intensificó el uso de entornos virtuales para la enseñanza y la gestión. En este sentido, se hace un uso sostenido de la plataforma Moodle "Sociales Virtual", que funciona como espacio institucional para la realización de actividades asincrónicas, el acceso a materiales de estudio y la participación en foros de comunicación e intercambio entre estudiantes y docentes del curso introductorio y de otras instancias de acompañamiento. Finalmente, se promueven instancias de articulación con el mundo profesional a través de paneles de graduados y graduadas recientes, donde se abordan los perfiles laborales de las carreras, experiencias de inserción, estrategias de cursada y elecciones a lo largo del trayecto formativo. Estos encuentros buscan responder a una preocupación creciente entre los y las ingresantes: el futuro profesional y las oportunidades que ofrece cada carrera.

Para poder evaluar las actividades y propuestas que se van generando y pensando en clave de permanencia, se realizan entrevistas individuales a estudiantes que cursan el segundo año de las carreras para indagar sobre

su experiencia por el primer año, las herramientas obtenidas que han podido recuperar durante las cursadas, la preparación de los finales y las estrategias que identifican como posibilitadoras para que continúen con su trayectoria académica, las cuales identificamos como las políticas de acompañamiento de la facultad.

A estas acciones, podemos sumar como proyección la realización de Talleres Orientados al Perfil Profesional, a cargo de cada uno de los departamentos correspondientes a las carreras de grado, destinados a acercar a los estudiantes ingresantes algunas actividades concretas sobre su futuro desempeño profesional. Esto supone la articulación del PIPE con cada uno de los departamentos, lo que se capitaliza como una experiencia que acerca al ingresante (que cursa las primeras materias introductorias al campo de las ciencias sociales) a sus futuros campos de acción, lo que se traduce como una propuesta de permanencia, en tanto le permite al estudiantado conocer sobre su carrera, incluso antes de comenzar a cursar las materias específicas.

Todas estas acciones, pensadas desde una lógica situada, no remedial sino formativa, se inscriben en una política pública universitaria que entiende el acompañamiento como una responsabilidad institucional y como una apuesta por democratizar el derecho a la educación superior en términos sustantivos.

## **Cierres que abren: reflexiones sobre el ingreso universitario**

A lo largo de este capítulo, se presentó la experiencia del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires como una política institucional orientada al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, con especial énfasis en los momentos de ingreso y adaptación al primer año de cursada. El análisis de este recorrido permitió no solo describir las propuestas y acciones que lo componen, sino también ofrecer una lectura situada sobre los modos en que la universidad pública puede –y debe– asumir su responsabilidad en la democratización del acceso, la inclusión educativa y la construcción de condiciones más equitativas para el aprendizaje.

La propuesta del Curso de Introducción a la Vida Universitaria (CIVU), junto con las actividades de seguimiento y los talleres específicos desplegados a lo largo del año, se inscribe en una concepción ampliada del ingreso, que lo entiende como un proceso complejo y multidimensional. Esta concepción reconoce que la apropiación del “oficio de estudiante universitario/a” (Coulon, 2017) no se agota en la adquisición de herramientas académicas, sino que implica una transformación subjetiva, identitaria y relacional. En ese sentido, las intervenciones pedagógicas orientadas al ingreso deben atender no solo a las competencias cognitivas requeridas para el estudio, sino también a las dimensiones afectivas, institucionales y vinculares que condicionan las posibilidades de los/las estudiantes de sostener una trayectoria universitaria.

Los tres módulos que estructuran el curso –centrados en el conocimiento institucional y académico, la lectoescritura universitaria (Cassany y Morales, 2009; Casco, 2019) y la especificidad de las ciencias sociales– permiten abordar de manera articulada las múltiples dimensiones que conforman el tránsito al nivel superior. Estos contenidos, revisados y actualizados en el marco de las transformaciones pospandémicas, incluyen además debates contemporáneos como el impacto de la inteligencia artificial en las prácticas académicas, la problematización del plagio, y el rol de las ciencias sociales en un contexto de creciente conflictividad política, social y económica. Estas adecuaciones, realizadas desde la coordinación del PIPE, se fundamentan en diagnósticos sistemáticos sobre las cohortes ingresantes, lo cual permite sostener una mirada situada y contextualizada, y proponer acciones pedagógicas pertinentes y con sentido.

En estrecha articulación con los contenidos del curso, el PIPE impulsa también una serie de talleres y espacios de acompañamiento que se desarrollan a lo largo del primer año. Estas propuestas están orientadas a fortalecer el desarrollo de herramientas para la organización del tiempo de estudio, la planificación de la cursada, la preparación de evaluaciones, el reconocimiento de derechos estudiantiles y la construcción de redes entre pares. Tales intervenciones, sostenidas desde una perspectiva de acompañamiento pedagógico y subjetivante, habilitan instancias de escucha, contención y diálogo que resultan fundamentales en las primeras etapas de la experiencia universitaria.

Desde esta perspectiva, el PIPE se constituye como un aporte concreto al proceso de inclusión educativa en la universidad, en tanto reconoce la

diversidad de trayectorias de quienes acceden al nivel superior y despliega estrategias pedagógicas que buscan reducir las desigualdades estructurales que inciden en las posibilidades de permanencia. En un escenario donde la mayoría de los/las ingresantes son primera generación de universitarios/as, resulta fundamental contar con dispositivos institucionales que no solo informen, sino que habiliten una apropiación crítica, reflexiva y activa del nuevo escenario académico y de sus exigencias.

No obstante, los avances alcanzados no deben hacernos perder de vista los desafíos aún vigentes. Resulta necesario fortalecer el carácter sostenido, transversal e interinstitucional de estas políticas, entendiendo que el ingreso, la permanencia y el egreso no son cuestiones meramente individuales, sino procesos complejos que deben ser asumidos colectivamente por la comunidad universitaria. En ese marco, se vuelve imprescindible promover líneas de investigación y desarrollo que contribuyan a una comprensión más profunda de cómo transitan los/las estudiantes su llegada a la universidad, qué estrategias de acompañamiento resultan más eficaces, y cómo se construyen –o no– sentidos de pertenencia, identificación y legitimación con la vida universitaria.

En ese horizonte, el surgimiento de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria representa un aporte significativo para consolidar un campo específico de investigación y acción. Esta red permite articular experiencias institucionales, sistematizar saberes construidos en torno a los dispositivos de ingreso y permanencia, y proyectar líneas futuras de trabajo que vinculen de manera productiva la práctica institucional con la producción de conocimiento. Pensar los inicios desde una mirada situada, crítica y colaborativa, apoyada en marcos teóricos robustos y con vocación transformadora, constituye una de las claves para avanzar en la construcción de propuestas más pertinentes, inclusivas y sostenibles.

Así, este capítulo no solo da cuenta de una experiencia institucional específica, sino que busca también aportar al campo de estudios sobre la educación superior desde un enfoque que combine la práctica situada, la reflexión pedagógica y la producción académica. En un tiempo donde la universidad pública se ve interpelada por múltiples tensiones y disputas de sentido, sostener dispositivos como el PIPE y promover su análisis crítico es también una forma de defender el derecho a la educación, la democratización del conocimiento y el compromiso con una sociedad más justa.

## Referencias bibliográficas

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bombini, Gustavo y Urus, Mariana (2023). "Zonas de pasaje" y literacidades en la educación superior. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(16).

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean Claude (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bracchi, Claudia (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.

Carlino, Paula (2024). *Incluir o dejar afuera. O de cómo se abordan la lectura y la escritura en las disciplinas. En Coloquio latinoamericano "Retos del acompañamiento en lectura y escritura en la educación superior"*. Círculo de Estudios de Cultura Escrita (CIDECE), Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <https://www.academica.org/paula.carlino/313>

Casco, Miriam (2019). *Lectura, escritura y oralidad en la universidad*. En Miriam Casco (coord.), *Orientaciones para escribir en la universidad* (pp. 7-18). Tandil: Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. En Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.

Chiroleu, Adriana (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino. Lecciones de la experiencia. *Fundamentos en Humanidades*, 5(9), pp. 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272719>

Coulon, Alain (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4). <https://revistas.usp.br/ep/article/view/141109>

Dubet, François (2023). Experiencias estudiantiles en la educación superior. *Pensamiento Universitario*, (21). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/pensamientouniversitario/revista-21/>

Ezcurra, Ana María (comp.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Natale, Lucía y Stagnaro, Daniela (comps.) (2017). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Parrino, María del Carmen (2019). La construcción de caminos de equidad en educación superior: políticas de permanencia. En Ana María Ezcurra (coord.), *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina* (pp. 85-107). Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Pogré, Paula et al. (coords.). (2018). *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*, vol. I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11), pp. 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Tinto, Vincent (2021). Ingresos e ingresantes a la universidad. Traducción y presentación de Soledad Vercellino. *Pensamiento Universitario*, (20). <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/16/ingresos-e-ingresantes-a-la-universidad-conferencia-de-vicent-tinto/>

## Capítulo 4.

# Desigualdades socioeducativas en las transiciones secundaria-superior en la provincia de Buenos Aires

## *Reflexiones acerca del recorrido del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales*

GESDES-CINVEDUC-UNLP<sup>1</sup>

### Presentación

En este capítulo buscamos dar cuenta del trabajo investigativo y, en segundo orden, extensionista que viene realizando desde el año 2020 a la fecha el equipo de trabajo que integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES)<sup>2</sup> en relación con la indagación de las desigualdades educativas y sociales en las transiciones educativas entre el nivel secundario y superior en la provincia de Buenos Aires. El GESDES es un grupo interdisciplinar inscripto en el Centro de Investigaciones Educativas (CINVEDUC) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales que depende del CONICET y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Además, el GESDES es parte integrante de la Red de Estudios de Inicios a la Vida Universitaria desde el momento de su génesis.

En este capítulo, nos proponemos presentar los proyectos de investigación, sus principales hallazgos y algunos desafíos pendientes, así como ofrecer un ejercicio con algunas reflexiones emergentes a partir de la experiencia de investigar este tema. Para ello, asumimos una idea de reflexividad entendida como el retorno sobre sí mismo del sujeto del conocimiento

---

<sup>1</sup> Emilia Di Piero, Matías Causa, Gabriela Marano, Santiago Garriga Olmo, Josefina Massigoge, Ana Laura Marchel, Carolina Scalcini, Bárbara Torti, Constanza Becerra Ankudowicz, Anaclara Burgos García, Juan Belloso Gonzalez, Paola Santucci y Valentina Elias.

<sup>2</sup> Disponible en <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/gesdes>

(Baranger, 2018, p. 31), para referirnos no tanto a la actitud en tanto investigadoras e investigadores que reflexionamos sobre nuestra práctica de investigación concreta, sino para hacerlo a propósito de lo que significa el proceso de investigación desde un punto de vista metodológico (Piovani, 2018) y atendiendo también a la realización de actividades de extensión, estrechamente relacionadas con las investigaciones del GESDES.

En este marco, compartiremos el desarrollo y los hallazgos de dos proyectos de investigación del equipo: “Políticas educativas, desigualdad social e inclusión: tensiones entre democratización y diferenciación en la articulación nivel secundario-nivel superior en la pandemia” y “Escuela secundaria y nivel superior en clave institucional. Estudio longitudinal de las trayectorias estudiantiles y de las políticas de articulación internivel en provincia de Buenos Aires en la pospandemia”<sup>3</sup>, así como las actividades de extensión que llevamos adelante en una lógica de integralidad entre la investigación, docencia y extensión en la universidad pública.

## Antecedentes en diálogo

En las últimas dos décadas se desarrollaron numerosas investigaciones que ya conforman un subcampo de estudios sobre la problemática de los inicios, el ingreso y la permanencia a los estudios superiores universitarios (Araujo, 2009; Carli, 2012; Causa, 2021; Cerezo 2018; Ezcurra 2011; Fuentes y Núñez 2022; García de Fanelli, 2014; Gluz 2011; Gorostiaga y Cambours de Donini, 2016; Mancovsky y Más Rocha, 2019; Krichesky et al., 2021; Marano, 2023; Pierella, 2014; Pogré et al., 2018; Santos Sharpe 2019; Tedesco 1981, 2009; Torti, 2020; Vercellino y Pogré 2023; Vercellino y Rizzo 2022). Las indagaciones sobre transiciones interniveles, universidad y nivel superior se han ido constituyendo como un campo a lo largo del siglo XXI, sea a partir del seguimiento longitudinal de trayectorias estudiantiles (PREJET/FLACSO), desde los estudios sobre la universidad pública (PESUP, Pierella, 2014), como zona de pasajes (Bombini, 2009), desde la problematización

---

<sup>3</sup> Se trata de los PICT-2019-00971 y PICT-2022- 04-00044, proyectos financiados por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2021 y 2025.

de una pedagogía de los inicios (Mancovsky y Más Rocha, 2019), los inicios en un sentido amplio (Pogré et al. 2018; Sotelo, 2025), los estudios de las transiciones (Pogré et al. 2018; Krichesky et al. 2021; Vercellino y Pogré, 2023), sobre el ingreso (García, 2023) o en tanto articulaciones entre niveles (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2016; Marano, 2023; Scalcini 2025).

A los fines de esta investigación resultaron nodales los aportes de tres líneas de trabajos específicos: el Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET, FLACSO), el Programa de Estudio sobre Universidad Pública (PESUP, UBA) y los trabajos agrupados por Vercellino y Pogré (2023) en el libro *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. El primero, en tanto se trata de estudios longitudinales sobre trayectorias en el cruce de las dimensiones educación-trabajo (Corica y Otero 2017; Jacinto 2016; Miranda y Corica 2014; Miranda y Otero 2005) que muestran una complejización del peso explicativo del origen social en las trayectorias postsecundarias así como el peso de las “expectativas a futuro” en el momento de la elección escolar (Corica, 2010). Por otro lado, las investigaciones llevadas adelante por distintos miembros del PESUP, en sus líneas vinculadas con la experiencia estudiantil y con el ingreso, acceso y permanencia en la universidad fueron centrales desde el momento de delinear el problema de investigación (Carli, 2012; Pierella, 2014; Santos Sharpe, 2019). En tercer lugar, la compilación de trabajos sobre la temática de las transiciones, llevada a cabo por Vercellino y Pogré (2023), brinda pistas con las que dialogamos en esta investigación, sobre todo las que las autoras agrupan en el último eje, en el que se detienen en las relaciones del primer año de los estudios superiores con el nivel secundario.

## **Transiciones secundaria-superior: la investigación en tiempos de pandemia y pospandemia (componente cualitativo)**

En este apartado se desarrolla el primer proyecto de investigación, financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica entre los años 2021 y 2023. Dicha investigación dio como fruto el libro *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre el nivel secundario y superior en la pandemia bonaerense* (Di Piero, 2024), entre otras producciones.

Argentina, siguiendo la tendencia regional, sanciona en 2006 la Ley de Educación Nacional y establece la obligatoriedad del nivel secundario, proceso acompañado por la Ley de Educación provincial, promulgada en 2007 en la jurisdicción bonaerense. De esta manera, se presenta a la educación secundaria como “la nueva secundaria” teniendo como uno de sus principales objetivos la adquisición de conocimientos para la continuación de estudios superiores. En ese marco, nos preguntábamos, en clave de análisis de desigualdades, por un momento nodal de las trayectorias escolares, la transición interniveles, y nos situábamos para ello en la provincia de Buenos Aires. Las transiciones interniveles constituyen un momento de incertidumbre en la biografía debido a que se trata de la culminación de un recorrido y la apertura de otro, con características disímiles. En comparación con la experiencia de la escuela secundaria:

En el nivel superior las y los estudiantes dejan de tener un aula y un grupo de pares fijo. En relación con el uso del tiempo, las clases no son uniformes, sino que presentan la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un horario fijo, continuo y predefinido, ya que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias y horarios a cursar; la acreditación de los saberes se organiza por materias y no está necesariamente ligada a la gradualidad; las evaluaciones y exámenes presentan gran variedad y modalidades diversas; las materias se organizan en cuatrimestres y no solo anualmente. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, requiriéndoles el desempeño de un número acrecentado y diverso de roles (Di Piero, 2024, p. 22).

En pos de analizar la problemática planteada de manera relacional, el estudio se propuso una investigación comparativa en establecimientos secundarios en la provincia de Buenos Aires en la fase DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio) de la pandemia. De ese modo, se buscó indagar sobre un área estratégica como es la relación entre el ciclo orientado de la escuela secundaria y el nivel superior con foco en distintas aristas, actores y escalas:

- Las expectativas de estudiantes del último año de la secundaria respecto de la continuación de estudios.

- Las trayectorias postescolares de una muestra de egresadas y egresados.
- Las miradas de las docentes, las directoras y las perspectivas y estrategias institucionales de las escuelas secundarias seleccionadas con vistas a la orientación para la continuidad de estudios.
- Las políticas y estrategias institucionales elaboradas por parte de los establecimientos de nivel superior (universitario y no universitario) en pos de captar y retener la matrícula.
- Las políticas públicas sobre articulación educación secundaria-educación superior.

### **Caracterización del estudio y notas metodológicas**

En esta investigación de corte cualitativo interpretativo fueron entrevistados/as, durante el segundo semestre de 2021, 18 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una escuela privada de la ciudad de La Plata y 13 estudiantes del último año de una escuela de gestión estatal y una privada de Tandil. A su vez, en un estudio longitudinal sobre sus trayectorias se logró entrevistar nuevamente a 16 estudiantes en el año 2022 con un seguimiento de tipo *follow-up*.

Del mismo modo, realizamos entrevistas semiestructuradas a directivas y docentes del último año en cada una de las escuelas en La Plata y en Tandil y entrevistamos a actores a cargo de la implementación de políticas de articulación a nivel provincial (Dirección General de Cultura y Educación, direcciones provinciales de Nivel Secundario y de Nivel Superior) y nacional (ex-Secretaría de Políticas Universitarias); y en las dos instituciones universitarias con mayor peso en cada localidad como son la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN).

Como mencionamos, abordamos cuatro establecimientos de enseñanza secundaria ubicados en dos ciudades bonaerenses, La Plata y Tandil, a los fines de analizar un mismo proceso en localidades con características diferentes y con universidades que responden a distintas oleadas de ampliación de ese nivel educativo. Respecto de las cuatro escuelas abordadas, son establecimientos de diferente sector de gestión (estatal-privado), que, a su vez, atienden a distintos sectores sociales en cada una de las dos ciudades.

## Los hallazgos del primer proyecto

Como hemos dicho, el fenómeno de las transiciones interniveles se abordó a partir de preguntas enfocadas en distintas escalas, dimensiones y actores. Por una parte, se ubica en una escala macro al detenerse en los modos en que los distintos instrumentos de política son concebidos, las finalidades con que se los crea, las poblaciones sobre las que se busca actuar. Por otro lado, se ubica en un plano meso al preguntarse por el peso de la acción institucional, y a su vez lo hace situándose en la pregunta por la acción de las escuelas secundarias y también de las instituciones de nivel superior. Por último, pone la lupa sobre una escala microsocio/subjetiva: el peso de las expectativas estudiantiles respecto de los estudios superiores, las miradas de docentes y equipos directivos sobre las trayectorias en la pandemia, las miradas de las/los estudiantes acerca de la cuestión meritocrática, los primeros acercamientos al nivel superior y las primeras evaluaciones al iniciar otro nivel educativo.

En relación con las políticas públicas, Di Piero y Causa (en prensa) estudiaron las estrategias construidas desde distintos niveles de gobierno para fomentar la continuidad de los estudios secundarios, con foco en las persistencias y rupturas entre dos programas creados con ese fin: Nexos y Sigamos Estudiando. Al indagar cómo se concibió la articulación en dos escalas, a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires, concluyeron que la pandemia constituyó un quiebre en el modo de concebir la articulación e identificaron cierta “universitarización” del nivel secundario a partir de dos rasgos de su formato que presentan continuidad en relación con la gramática del nivel universitario (la no repitencia y la cuatrimestralización).

En ese mismo eje, Scalcini y Torti (2024) analizaron las políticas de articulación con el nivel secundario que llevó adelante la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) durante el período 2021-2022, en el marco de la política universitaria nacional que debió adaptarse al contexto generado por la pandemia. Presentan la situación del nivel superior en la actualidad y un itinerario de las políticas educativas llevadas adelante desde el nivel central y de los programas y acciones institucionales implementados por la UNLP.

En cuanto al foco en la acción institucional, los hallazgos se ubicaron tanto en el nivel secundario como superior. Por un lado, Causa y Marano (2024) se centraron en el trabajo docente en pandemia tomando las voces de docentes de sexto año, equipos directivos y preceptoras/es de escuelas

secundarias y caracterizando la tarea de acompañamiento a las trayectorias educativas de las/los estudiantes respecto de la continuidad de estudios y la articulación. Muestran que primó una lógica de ensayo y error y que el énfasis en los contenidos curriculares fue un rasgo identificado en las escuelas privadas. En el caso de las estatales, las voces de los actores hicieron mayor hincapié en el acompañamiento en clave vincular, en procurar superar la desvinculación con la institución escolar y contener social y afectivamente a las/los estudiantes. A su vez, Gabriela Marano (en prensa) analizó las significaciones que realizan los directivos de escuelas secundarias sobre los sentidos del nivel, el propósito de continuidad de estudios y las estrategias llevadas a cabo durante la pandemia. Se encontraron como hallazgos tres sentidos asociados a las finalidades actuales del nivel: la educación secundaria en tanto preparación para la vida y como ámbito de socialización; como lugar de enseñanza de contenidos en vinculación con la calidad educativa, y como apoyo para la ideación de proyectos personales.

Por su parte, Massigoge (2024) se detiene en la incidencia de la dimensión institucional en el nivel superior sobre las trayectorias educativas. Se muestra que las políticas llevadas a cabo desde las instituciones del nivel superior para hacer frente a esta problemática consisten en su mayoría en intervenciones que no involucran la experiencia académica y el aprendizaje: actividades y talleres llevados a cabo en el año anterior al ingreso, becas, tutorías, etcétera. En los relatos de las y los estudiantes el uso y aprovechamiento de estas herramientas suele estar ausente, en algunos casos agravados por la situación de la pandemia.

Por último, cinco escritos se centraron en las subjetividades. Por un lado, Di Piero, Garriga Olmo y Marchel (2024) se enfocaron en un análisis de las expectativas de estudiantes del último año. Los hallazgos mostraron que las expectativas en relación con la continuidad de los estudios variaron en relación con la clase social y el trabajo institucional, conformando circuitos diferenciados, al tiempo que, en un contexto atravesado por la pandemia, fueron reconfiguradas y mediadas por la incertidumbre. Refieren a “escuelas trompo” o “escuelas trampolín” en relación con la capacidad o incapacidad institucional para ampliar horizontes en principio ajenos a las posiciones de origen de las/los estudiantes.

Por otro lado, Di Piero y Massigoge (2024) presentaron la reconstrucción de las trayectorias posescolares de egresadas/os de cuatro escuelas secundarias bonaerenses a partir de su seguimiento longitudinal en la pandemia.

El trabajo se sitúa en la interacción entre lo estructural y lo subjetivo en clave de comparación interinstitucional en tanto buscó analizar la relación entre las biografías individuales y condiciones estructurales. Así, plantearon una tipología de las trayectorias posescolares de personas egresadas del nivel secundario en el año 2021.

Elias (2024) analizó los procesos de afiliación institucional e intelectual en el nivel universitario. Muestra que, con respecto a la afiliación institucional, se producen estrategias relacionadas al agrupamiento entre pares para el apoyo frente a lo desconocido; la búsqueda de referentes y de información en agrupaciones y centros de estudiantes; y también la búsqueda de información sobre el funcionamiento de la universidad en el seno de las familias.

Burgos García (2024) analizó las miradas meritocráticas de estudiantes, considerando la meritocracia como una dimensión que se buscó redefinir desde la propuesta oficial durante la pandemia (al suspender la repitencia o flexibilizar la asistencia) desde miradas vinculadas a una cultura del esfuerzo. Muestra cómo, pese a los condicionantes que impuso la pandemia, las y los estudiantes sostienen que lo justo es esforzarse para merecer la permanencia dentro del sistema educativo.

Finalmente, recuperando también las voces de estudiantes con relación a sus trayectorias académicas, Becerra Ankudowicz (2024) analizó el peso de las experiencias de evaluación en ambos niveles; especifica el tipo de evaluación formativa y señala que son pocos los casos de estudiantes que resaltan haber atravesado experiencias de evaluación de esta índole.

En términos generales, las conclusiones de la investigación toman distancia de enfoques que se centran en criticar o señalar a la secundaria como “deficitaria” en función de los requerimientos que el nivel superior le presenta, y se sostiene que, por el contrario, se trata de una problemática imprescindible de ser pensada en el interjuego entre los dos niveles, analizando las tensiones que suscita la autonomía como condición para el “ser estudiante” del nivel superior, y, a la vez, alejándose de miradas infantilizadoras. El estudio muestra que, si bien las expectativas sobre continuar estudiando en el nivel superior se expanden al ritmo del crecimiento de ambos niveles, las desigualdades educativas respecto del tránsito interniveles fueron amplificadas en la pandemia, resultando particularmente afectadas y afectados las y los estudiantes provenientes de peores posiciones. A su vez, las trayectorias más desfavorables se explican no solo por desigualdades externas a las instituciones educativas, tales

como el nivel socioeconómico del estudiantado o por características inherentes a la oferta (estatal-privado), sino también por el mismo accionar institucional. Gravitan, en el caso del nivel secundario, tanto el espacio y tiempo que se destina a los aprendizajes como las acciones y estrategias institucionales en pos de la continuidad de los estudios y, en el nivel superior, las estrategias que buscan la retención en el primer año. Toda acción institucional en ese sentido es positivamente valorada por las y los estudiantes de la investigación.

Al mismo tiempo, el clivaje sector estatal-privado no debe conducir a un reduccionismo ligado a concebir el sector de gestión como el atributo determinante, sino que actúan las condiciones socioeconómicas de estudiantes distribuidos en escuelas socioeconómicamente homogéneas hacia su interior en un contexto de segmentación educativa, en conjunto con las acciones institucionales desplegadas (o no). Es síntesis, las desigualdades se explican a partir de procesos de acumulación de ventajas y desventajas (Saraví, 2020) vinculadas al sector social de origen que actúan junto con propuestas institucionales más o menos sólidas respecto de los aprendizajes y la promoción de la continuidad: en ese sentido, las instituciones cumplen un rol diferencial.

## **Transiciones secundaria-superior a escala provincial (componente cuantitativo)**

El segundo proyecto de investigación, aprobado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (sin financiamiento debido al contexto crítico que atraviesa el sistema científico), se propuso dar continuidad a las líneas desarrolladas en el proyecto anterior desde un enfoque cuantitativo que implicó la realización de una encuesta a 6.508 estudiantes de sexto año de escuelas secundarias bonaerenses de gestión estatal y privada y secundarias del sistema de pregrado de la UNLP en el año 2024. Se trató de una encuesta representativa que involucró 11 regiones educativas seleccionadas entre las 25 del sistema educativo provincial.

El cuestionario constó de 83 preguntas cerradas y de opciones múltiples, y se estructuró a partir de 9 bloques temáticos: expectativas a futuro, relación con el saber, tecnología, percepción de justicia, régimen académico bonaerense y elección de carreras vinculadas a tecnología. Estas preguntas

fueron discutidas colectivamente y luego transcritas en un documento de Google Forms, que se difundió en los distintos establecimientos educativos de las regiones seleccionadas.

### ***Notas metodológicas***

El resultado de nuestra encuesta fue una base de datos desnominalizada de 6.508 casos. El documento extraído directamente de Google Forms fue procesado en programas estadísticos (puntualmente R y Excel) en pos de sistematizar la información, rastrear casos atípicos o anormales y realizar los análisis exploratorios más pertinentes para esta instancia. Algunos de los hallazgos se desarrollarán en la próxima sección.

Sumado a esto, nos interesó asegurar la calidad de nuestros datos y dotarlos de la consistencia suficiente. Por ello, en primer lugar, los cruzamos con información adicional de la matrícula de los establecimientos educativos y para eso utilizamos la nómina de establecimientos con matrícula según modalidad y nivel de la DGCyE. Luego, para asegurar la representatividad de los casos, ponderamos la muestra según la matrícula total de la región de procedencia, el tipo de gestión y la matrícula total de cada establecimiento.

### ***Hallazgos emergentes del segundo proyecto***

En primer lugar, ante la pregunta (de opción múltiple) por la utilidad de la escuela, los/las estudiantes afirman que sirve para “relacionarme con las personas” (opción elegida 3.177 veces); “mejorar mi futuro” (seleccionada 3.053 veces); “seguir estudiando” (2.707 veces); “aprender cosas nuevas” (2.326); “cultura general” (2.161); y “conseguir trabajo” (2.005). Por lo demás, 385 estudiantes dijeron que la escuela “no sirve para nada” y 272 dijeron no saber la respuesta.

También indagamos su opinión respecto al aprendizaje. En este sentido, el 64,6% piensa que sí aprende, pero que “podría aprender más”; el 23,7% que “aprende mucho” y el 11,7% que “no aprende”. En línea con esto, les preguntamos por su modalidad de clase preferida, a lo cual el 71,3% optó por la presencialidad, el 2,7% por la virtualidad y el 11,6% prefirió la “semipresencialidad”. El restante 13,8% afirmó que le “da lo mismo”.

En cuanto a las elecciones a futuro, prima la continuación del estudio como proyecto, siendo la opción más elegida “estudiar y trabajar” (49,7% de las respuestas). En segundo lugar, el 35,8% de las y los estudiantes manifestó que planea dedicarse exclusivamente a estudiar. Un 8,1% eligió trabajar, mientras que el 6% indicó que aún no sabe. Finalmente, la opción “ni estudiar ni trabajar” fue seleccionada por una cantidad muy reducida de estudiantes (0,4%).

Entre quienes planean continuar estudiando, la opción más seleccionada es ciencias de la salud (14,4% de respuestas); le sigue humanidades y ciencias sociales (13,1%); ciencias económicas y administrativas (12,8%); arte y diseño (10,2%); ingeniería (8,4%); docencia (6,5%); programación (5,3%); ciencias exactas y naturales (5,1%); oficios (1,8%); policía (0,8%); derecho (0,7%); gastronomía (0,6%); arquitectura, periodismo y psicología (las tres con 0,3%) y veterinaria, turismo y educación física (las tres con 0,2%). Un 7,8% de las y los estudiantes seleccionó la opción “no sé”, mientras que el porcentaje restante se distribuye en otras áreas.

Sobre la institución que elegirían para estudiar, la mayoría opta por la universidad pública (61,5%). En segundo lugar, la universidad privada (15,8%) y un grupo menor manifestó no saber. Luego, le sigue la opción del instituto superior o terciario público y el porcentaje restante se reparte entre institutos superiores o terciarios privados, escuela de oficios y otras opciones.

Para finalizar, estos y otros ingentes y variados datos relevados por el equipo darán fruto a escritos de distinto tipo que, desde el GESDES, esperamos producir y publicar próximamente.

## **Entre la extensión y la investigación**

Como parte de la reflexividad del equipo de investigación, y en el marco de la experiencia desarrollada en el trabajo de campo realizado en el primer proyecto de investigación, se generaron profundas reflexiones en torno a la pertinencia y potencialidad de la investigación y, con ello, a las posibles relaciones entre investigación y extensión. Es decir, repensamos de qué manera el trabajo de investigación y sus objetivos nos permitían diseñar actividades de extensión.

En la escuela estatal de la ciudad de La Plata donde realizamos parte del trabajo en 2021 se generó una demanda específica y, así, la posibilidad

de proyectar actividades de extensión.<sup>4</sup> A partir de conversar con docentes, se puso de manifiesto la necesidad de difundir la oferta del nivel superior y dialogar acerca de las expectativas de cara al egreso. En ese marco, planificamos y desarrollamos un taller con los sextos años de ambos turnos, donde analizamos y difundimos un folleto de elaboración propia con información detallada sobre la oferta de educación superior y formación profesional en la región.

Al año siguiente, trabajamos sobre una propuesta similar, pero, esta vez, se trató de dos encuentros con modalidad taller en ambos turnos. En esta experiencia, en conversaciones con las docentes, se plantearon demandas específicas en relación con las dificultades de las y los estudiantes para participar de las actividades que anualmente propone la UNLP y el Nivel Superior de la DGCyE. Esto fue el insumo para planificar la actividad de extensión 2023. En esa oportunidad, la propuesta incluyó dos encuentros con distintos propósitos: un taller y una salida educativa, que consistió en visitar distintas facultades de la UNLP.

Considerando las acciones desplegadas en la escuela en relación con la investigación y la extensión, destacamos la vinculación y los intercambios compartidos entre docentes, integrantes del GESDES, estudiantes y equipo directivo de sendos niveles. El trabajo de campo abrió nuevas puertas, generando acciones concretas a partir de demandas específicas.

## **Investigar, producir, intercambiar: reflexiones y reflexividad del equipo de trabajo**

En este capítulo nos propusimos compartir distintas indagaciones que hemos realizado sobre la problemática de las transiciones interniveles entre educación secundaria y superior en distintos planos de análisis desde un enfoque centrado en las desigualdades sociales y educativas en la provincia de Buenos Aires.

---

<sup>4</sup> Convocatoria de Actividades de Extensión 2022 de la UNLP, aprobada por Res. N° 235/22.

Convocatoria de Actividades de Extensión 2023 de la UNLP, aprobada por Res. N° 1273/23.

El primer proyecto implicó un trabajo de revisión del diseño metodológico del proyecto frente a los desafíos que planteaba investigar durante la pandemia (Di Piero et al., 2022). Asimismo, nuevos análisis se abrieron al momento de indagar sobre las trayectorias y las experiencias de las y los estudiantes en un contexto inédito para instituciones y sujetos. Por una parte, reflexionar acerca de las expectativas y trayectorias estudiantiles implicó repensarlas en un contexto de políticas educativas en permanente reformulación y, a su vez, de discontinuidad de las trayectorias estudiantiles y en particular en el último año del nivel secundario. Los hallazgos mostraron las persistencias de las desigualdades sociales y educativas, así como la emergencia de nuevas formas de manifestación de dichas desigualdades en un contexto de educación mediada por tecnologías.

El salto cuantitativo del segundo proyecto en una escala ampliada a través de una base cuantitativa (cuestionario) ofreció como ventaja la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de temáticas y de forma simultánea (García Ferrando, 1993).

En definitiva, el GESDES busca aportar conocimiento acerca de las transiciones interniveles desde una lectura en clave de desigualdades. También, dejar planteadas preguntas que abran puertas para transformarlas, entendiendo que las escuelas secundarias presentan entre sus propósitos ampliar los horizontes de lo posible a quienes por ellas transitan, acercando a las y los estudiantes opciones que no les son ofrecidas en otros ámbitos de socialización. Asimismo, buscamos problematizar la mirada en el nivel superior acerca de las trayectorias estudiantiles en sus tramos de inicio y cuánto intervienen en su continuidad las políticas institucionales y las prácticas docentes.

Para finalizar, los proyectos de investigación, las actividades de extensión, la orientación de la formación de posgrado y la docencia de gran parte de sus integrantes, la socialización e intercambio con el campo académico a través de los tres workshops impulsados desde el equipo y la participación en la propia REIVU que convoca este libro, permitieron la constitución y consolidación de un equipo de trabajo que busca problematizar y analizar de modo sistemático las relaciones entre las desigualdades sociales y educativas, apostando a que el trabajo producido colabore con la democratización y la mejora de la educación secundaria y superior en nuestro país y, en particular, en la provincia de Buenos Aires.

## Referencias bibliográficas

Araujo, Javier (2009). Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias. *Gestión Universitaria*, 2(1).

Baranger, Denis (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñiz Terra (coords.), *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso / Buenos Aires: Biblos. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.620/pm.620.pdf>

Becerra Ankudowicz, Constanza (2024). Pensar la evaluación en la pandemia: los relatos de la evaluación en las experiencias de quienes transitaron su primer año de educación superior durante la crisis sociosanitaria. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Burgos García, Anaclara (2024). La meritocracia, ¿cumple la cuarentena? Análisis de miradas meritocráticas en estudiantes secundarios bonaerense durante la pandemia. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Bombini, Gustavo (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En Eloy Martos y Tania Rösing (coords.), *Prácticas de lectura y escritura*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Causa, Matías (2021). *Los sentidos de la experiencia universitaria en Trabajo Social. Tensiones de la formación en el primer año de estudios en la FTS-UNLP desde la perspectiva de los estudiantes y profesores* (2018-2020) [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2138/te.2138.pdf>

Causa, Matías y Marano, Gabriela (2024). Trabajo docente en escuelas secundarias y acompañamiento a las trayectorias educativas para la continuidad de estudios durante la pandemia. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Cerezo, Leticia (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), pp. 62-84.

Corica, Agustina (2010). Entre lo posible y lo deseable: Expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria. *Actas*. <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5424>

Corica, Agustina et al. (2023). Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia. *Perfiles Educativos*, 45(179), pp. 1-25.

Corica, Agustina y Otero, Analía (2017). Después de estudiar, estudio... Experiencia de jóvenes egresados de la escuela media. *Población y Sociedad*, 24(2).

Di Piero, Emilia y Miño Chiappino, Jessica (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), pp. 42-58.

Di Piero, Emilia et al. (2022). Un ejercicio de reflexividad sobre la experiencia de investigar expectativas y trayectorias estudiantiles en el último año de escuelas secundarias durante la pandemia. En Matías Causa, Emilia Di Piero y Paola Santucci (comps.). *Educación secundaria, desigualdad, pandemia y horizontes pospandemia* (pp. 153-168). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Puntoaparte Ediciones Independientes. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5503/pm.5503.pdf>

Di Piero, Emilia (comp.) (2024). *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Di Piero, Emilia y Causa, Matías (2024). ¿Hacia la universitarización de la gramática del nivel secundario bonaerense? Entre Nexos y Sigamos Estudiando: políticas de articulación en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En Daniela Atairo, *Acceso a la educación superior en clave de derechos: aportes desde la investigación* (pp. 35-55). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Di Piero, Emilia; Garriga Olmo, Santiago y Marchel, Ana Laura (2024). Expectativas de estudiantes del nivel secundario bonaerense sobre el nivel superior en la pandemia: entre la ampliación, la reconfiguración y las desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 17(1), pp. 27-49. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/231555>

Di Piero, Emilia y Massigoge, Josefina (2024). Hacia una tipología de trayectorias escolares secundaria-superior en pandemia. Una comparación en clave interinstitucional considerando las escuelas de origen. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Elias, Valentina (2024). Afiliación institucional e intelectual a la universidad en pandemia: sociabilidad y relaciones con el saber desde la experiencia estudiantil. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Fuentes, Sebastián y Núñez, Pedro (2022). *Estudiar y transitar el nivel secundario y superior*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

García, Pablo Daniel (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa*, 27(3), pp. 1-25. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>

García de Fanelli, Ana (2014). Inclusión social en la Educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2).

García Ferrando, Manuel (1993). La encuesta. En Manuel García Ferrando et al. (coords.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza Universidad.

Gluz, Nora (2011). Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”. En Ana María Ezcurra, *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial* (pp. 231-239). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gorostiaga, Jorge y Cambours de Donini, Ana (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.

Jacinto, Claudia (2016). Educación y trabajo en tiempos de transiciones inciertas. *Páginas de la Educación*, 9(2).

Krichesky, Graciela et al. (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), pp. 171-195. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1446>

Krichesky, Graciela (2023). Enseñar y aprender en situación de pandemia. Voces de los estudiantes de las materias iniciales en el nivel superior. En Nora Gluz (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 127-140). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Mancovsky, Viviana y Más Rocha, Stella Maris (2019). Los inicios a la vida universitaria: un encuentro posible de intereses comunes. En Viviana Mancovsky y Stella Maris Más Rocha (eds.), *Por una pedagogía de "los inicios": más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marano, María Gabriela (2023). Problemáticas y desafíos en la articulación entre el nivel secundario y la universidad. Algunas reflexiones a partir del análisis de las políticas de articulación 2006-2022. En Soledad Vercellino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 239-252). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Marano, María Gabriela (en prensa). La transición interniveles según las percepciones de los equipos directivos de escuelas secundarias. Estudio de caso en instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires en tiempos de pandemia. En Marcelo Krichevsky y Manuel Gióvine (comps.), *Libro del Encuentro Internacional Derecho a la educación y finalización de la escuela secundaria: Mirando el Cono Sur*. Buenos Aires: UNIFE.

Massigoge, Josefina (2024). La dimensión institucional en el nivel superior: una mirada desde las trayectorias postescolares en la provincia de Buenos Aires en pandemia. En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimago mundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Miranda, Ana y Corica, Agustina (2014). El vínculo entre la educación secundaria y el mundo del trabajo: tensiones entre su complementariedad y su mutua exclusión. En *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 293-313). Belo Horizonte: IFB / REPIMES.

Miranda, Ana y Otero, Analía (2005). Diversidad y desigualdad en los tránsitos de los egresados de la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25).

Pierella, María Paula (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), pp. 51-62.

Piovani, Juan Ignacio (2018). Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica. En Juan Ignacio Piovani y Leticia Muñoz Terra (coords.), *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso / Buenos Aires: Biblos. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.620/pm.620.pdf>

Pogré, Paula et al. (coords.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Santos Sharpe, Andrés (2019). Lógicas institucionales que intervienen en la discontinuidad de los estudios universitarios. Una mirada comparada en dos carreras de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(16).

Saraví, Gonzalo (2020). La acumulación de desventajas en América Latina: aportes y desafíos para el estudio de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Población*, 14(27), pp. 228-256.

Scalcini, Carolina y Torti, Bárbara (2024) "Universidad y articulación inter-niveles: la UNLP en el contexto de pandemia". En Emilia Di Piero (comp.), *Ampliar horizontes. Transiciones desiguales entre los niveles secundario y superior en la pandemia bonaerense*. Buenos Aires: Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Scalcini, Carolina (2025). "Se hizo lo que se pudo". *Políticas de articulación, ingreso y retención universitaria en contexto: la experiencia de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología-UNLP durante el período de virtualización forzosa (2020-2022)* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco*, 2(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Tedesco, Juan Carlos (1981). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. En: UNESCO / CEPAL / PNUD, *El cambio educativo. Situación y condiciones* (pp. 59-88). Buenos Aires: CEPAL.

Tedesco, Juan Carlos (2009). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Torti, Bárbara (2020). "Si no te vas ahora, después no te vas más". *La elección de universidad en estudiantes de escuelas secundarias del interior de la provincia de Buenos Aires* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1961/te.1961.pdf>

Vercellino, Soledad y Pogré, Paula (comps.) (2023), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

Vercellino, Soledad y Rizzo, Ana Cecilia (2022). El ingreso a la universidad: dimensiones epistémicas, sociales e identitarias involucradas. El caso de los/as ingresantes a la Licenciatura en Sistemas de la Universidad Nacional de Río Negro. *Revista Pilquen*, 19(1).

## ***PARTE III.***

---

Experiencias estudiantiles en los inicios:  
desafíos, transformaciones y subjetividades

## Capítulo 5.

# Experiencias temporales en los inicios a la vida universitaria

## *Una entrada exploratoria a un debate emergente*

*Andrés Santos Sharpe (IIGG-UBA / CONICET)*

*Leticia Cerezo (UNAJ / CITRA-CONICET)*

*Leandro Larison (IEI-UNAJ)*

### Introducción

Los inicios de la vida universitaria implican un conjunto de desafíos diversos y multidimensionales. Algunos de ellos son el aumento de las exigencias académicas y los descubrimientos de nuevos saberes (Charlot, 2008; Cerezo, 2015), demandas que incluso son más significativas para quienes no transitaban trayectorias educativas lineales entre la secundaria y la universidad. También se destacan la movilidad de algunos estudiantes a barrios o ciudades que antes no formaban parte de su entorno habitual, la ampliación de sus relaciones sociales y la adquisición de mayores cuotas de autonomía en la toma de decisiones respecto de qué y cómo estudiar (Carli, 2012). Ello supone un conjunto de nuevos desafíos que están involucrados en la continuidad o discontinuidad de los estudios (Santos Sharpe, 2020). Sin embargo, una de las transformaciones más aludidas por quienes ingresan a una carrera universitaria refiere a las reconfiguraciones temporales, a las que nos referiremos en este capítulo.

Los modos en los que se experiencia la dimensión temporal es un factor central tanto con relación al presente estudiantil –por ejemplo, con respecto a la organización de la cursada–, así como también en momentos previos al ingreso a la universidad –como las definiciones respecto de qué carrera elegir y la perspectiva de cuántos años demandará finalizarla– y asimismo con relación a sus expectativas futuras a partir de la pregunta respecto de cómo congeniar la cursada con el mundo laboral. A su vez, la experiencia universitaria dista mucho de las vivencias temporales en trayectorias pasadas (Di Piero y Massigoge, 2024): mientras que en el nivel secundario la relación con el tiempo está organizada según un esquema horario estable, con

una duración predefinida que se sostiene diariamente a lo largo de nueve meses, la universidad abre y demanda otras alternativas de gestión del tiempo.

La pregunta por la dimensión temporal en la experiencia estudiantil emergió a partir de un conjunto de actividades realizadas en 2025 en el marco del Taller de Vida Universitaria (desde ahora, TVU) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), donde se les propuso a ingresantes que identificaran tres desafíos vinculados al ingreso a la universidad. Entre todas las respuestas, se reiteraron inquietudes sobre la organización del tiempo, la compatibilidad entre tiempos de estudio, cursada, ocio, cuidado y trabajo; y la incertidumbre respecto de si el tiempo les alcanzará. A partir de estos elementos, decidimos dedicar este capítulo a explorar dichas cuestiones.

Con este emergente como disparador, nos preguntamos: ¿cómo incide la expectativa de duración de la carrera (en términos de tiempo que tomará realizarla) en los procesos de decisión?, ¿cómo se compatibilizan los horarios y se tramitan las tensiones entre estudiar en el nivel superior y trabajar o asumir tareas domésticas y de cuidado?, ¿qué desafíos reconocen y qué estrategias de gestión del tiempo desarrollan?, ¿qué tipo de recorridos futuros proyectan a partir de los condicionantes mencionados?

Sobre la base de estas preguntas, y a los efectos de abordar las experiencias temporales de las y los estudiantes a partir de sus narrativas situadas, tanto coyuntural como institucionalmente, se propone aquí una entrada exploratoria para pensar los inicios en la universidad desde la experiencia temporal estudiantil. Con dicho objetivo, el capítulo se organiza de la siguiente manera: a continuación, incluimos el apartado teórico-metodológico que desarrolla los aspectos conceptuales en torno a la categoría de experiencia, tiempo y da cuenta de la sistematización del trabajo de campo.

Respecto de los apartados analíticos, se encuentran organizados en función de cuatro dimensiones: la distancia temporal, la demanda temporal, organizar el tiempo y temporalidades en paralelo o simultáneo. Dicha estructuración es emergente de los relatos, da cuenta de las dimensiones en las que se expresan las experiencias temporales estudiantiles, y considera, a su vez, la dinámica institucional en la que estas se inscriben. Finalmente, un apartado de cierre ofrece algunas reflexiones a modo de aportes.

## Estrategia teórico-metodológica

El presente capítulo propone una entrada exploratoria a la pregunta por la relación entre experiencia estudiantil y temporalidades. Respecto del uso de la noción de experiencia, esta ya tiene un desarrollo en el análisis de la vida universitaria que, en el plano local, iniciaron las investigaciones de Sandra Carli (2012). Dicho enfoque emerge cuando se pone en tensión los procesos de cambio y transformación que han ido experimentando las sociedades contemporáneas debido al debilitamiento de las acciones de integración por parte del sistema. Sobre la base de ese punto de partida, distintos autores (tales como Thompson, 1981; LaCapra, 2006; Dubet, 2010) entendieron la necesidad de realizar abordajes que consideren la mirada del actor, pero no solo analizando sus prácticas, sino con foco en cómo los sujetos conceptualizan el mundo y qué representaciones tienen sobre, en este caso, la vida universitaria. Este abordaje integra el análisis de las emociones, conductas y las formas por medio de las cuales los actores dan cuenta de ellas. Como refieren Dubet y Martuccelli (1998):

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo (p. 15).

Consideramos que el análisis desde la perspectiva del sujeto de la acción es central a la hora de entender los modos en que se configuran las temporalidades estudiantiles en el marco de la universidad argentina. Esta experiencia universitaria se desarrolla, a su vez, en un marco social cada vez más fragmentario (Kessler, 2015; Pla, 2016; Gluz y Feldfeber, 2017). A modo de supuesto inicial, si una de las modalidades en la que se expresa la desigualdad en la sociedad actual está marcada por su transmutación en fragmentación social, cuyas consecuencias implican dimensiones sociales –entre ellas las educativas–, culturales y subjetivas, entendemos que una expresión posible de esa fragmentación se despliega en la dimensión temporal subjetiva. De esta forma, el análisis de la experiencia social de los sujetos debe dar cuenta de las formas en las que se atraviesa una experiencia temporal cada vez más fragmentada.

Todos estos sentidos atribuidos a la experiencia estudiantil nos permiten comprender los modos particulares en que las y los sujetos hacen inteligible distintas decisiones relativas a sus trayectorias universitarias, las hilvanan con las propuestas institucionales y, a partir de ello, configuran una temporalidad propia.

El segundo concepto central de la propuesta es el tiempo, entendido como una construcción social que, a la vez, interviene en los modos de actuar en el mundo (Elias, 1989; Schütz, 1974; Koselleck, 1993; Ricoeur, 2003). Elias (1989) propone romper con las visiones esencialistas del tiempo y sugiere analizarlo a partir de las diferentes maneras de temporalizarse por parte de los individuos. Como sostuvo Bourdieu (1999, p. 277), parafraseando a Elias, a nivel más microsocia la experiencia del tiempo se engendra en la relación entre el habitus y el mundo social. En otras palabras, las y los actores sociales encarnan, también, su propia temporalidad social que se ajusta al “ritmo de nuestro tiempo”, pero también de los grupos que conforman. En este sentido, entendemos que la experiencia estudiantil tiene su propia temporalidad. A nivel del análisis empírico en el campo de los estudios universitarios, el trabajo de Fuentes y Vecino (2022) constituye un antecedente clave que abordó el fenómeno durante la pandemia de covid-19 con foco no solo en las transformaciones en el marco de dicho contexto, sino en las formas de regulación. En este capítulo, recuperamos ese antecedente que, en parte, comparte el mismo campo para pensar las continuidades de manera comparada con el contexto actual. De esta manera, el siguiente capítulo se piensa como una profundización de dichos aportes en donde abordamos aspectos de las reconfiguraciones de la experiencia temporal en la trama biográfica estudiantil en un período de densidad simbólica como es el de los inicios a la vida universitaria.

Sobre la base de esta propuesta teórica, se optó por un abordaje exploratorio a la temática. El análisis acerca de las experiencias temporales de las y los estudiantes se focaliza en el proceso de descubrimiento de una temporalidad propia en los inicios de la vida universitaria. En lo que refiere a las decisiones metodológicas, el disparador de la propuesta fue un relevamiento realizado en el TVU a ingresantes 2025 de la UNAJ.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Podemos señalar que este tipo de talleres se implementan en distintas universidades del sistema universitario argentino, por ejemplo, UNQ, UNPAZ, UNAHUR, UNCUIYO, UNICEN, entre otras.

En ese marco, se les solicitó a los y las ingresantes que señalaran, libremente, y sin delimitar las dimensiones de referencia, tres desafíos respecto de sus inicios en la educación superior.<sup>2</sup> A partir del análisis de estos escritos, encontramos que los aspectos vinculados al tiempo emergieron como reto principal: fueron identificados como desafíos para el 74% de las y los estudiantes. Dentro de ellos, la gestión del tiempo universitario apareció relacionada a dos cuestiones principales: el aprendizaje sobre el manejo de ese tiempo y la simultaneidad de tareas.

Con el objetivo de complementar esta base empírica relevada en el TVU de la UNAJ, recurrimos a un cuerpo de entrevistas realizadas en investigaciones precedentes<sup>3</sup> a estudiantes de distintos perfiles que se encontrasen en los inicios de la vida universitaria. El propósito de ello fue disponer de mayor diversidad de narrativas sobre la categoría de tiempo, la cual emergió como dimensión clave para dar cuenta de las experiencias en los inicios a la vida universitaria. En este sentido, la base empírica de la investigación se nutrió de fuentes secundarias, principalmente entrevistas realizadas en el marco de las investigaciones referidas previamente y actividades institucionales, pero en donde la dimensión temporal era tematizada de manera central por parte de los actores. De esta manera, recuperamos experiencias de estudiantes de primer y segundo año de universidades públicas y privadas del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y buscamos diversidad de pertenencias disciplinares, género, lugares de residencia y edades. Esto tiene la intención de explorar la relación entre experiencia temporal y variables seleccionadas que configuran los perfiles estudiantiles. A lo largo del desarrollo analítico, y para cada extracto incorporado, incluimos

---

<sup>2</sup> A partir de esta actividad se recibieron respuestas de un total de 45 estudiantes ingresantes a la UNAJ en 2025. Los porcentajes sobre estas respuestas fueron calculados sobre los casos (estudiantes) y no sobre las menciones.

<sup>3</sup> Las entrevistas fueron realizadas en el marco de distintos proyectos: el proyecto PICT 2017-1155 "Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior"; el proyecto CIC-CONICET "Experiencias estudiantiles en el primer año universitario. Elección de carrera durante la pandemia y estrategias de permanencia en universidades de AMBA"; el proyecto UBACyT "Transiciones históricas de la universidad pública. Huellas de la pandemia en instituciones, experiencias y conocimientos", y el proyecto PRI R24-35 "El futuro ya no es lo que era. Experiencia estudiantil, elecciones de carrera y expectativas profesionales en jóvenes ingresantes de tres carreras en la Universidad de Buenos Aires".

referencias para que las y los lectores puedan identificar si dicho extracto corresponde al relevamiento del TVU de la UNAJ o bien a alguna de las entrevistas realizadas en otras instituciones.

Respecto de la estrategia de análisis de los datos, se realizó un abordaje socrionarrativo de relatos que atañen a las relaciones entre biografías y socializaciones grupales. De acuerdo con Meccia (2019), las narrativas “son construcciones discursivas a través de las cuales los individuos experimentan la identidad social. La vida se recrea en el relato con marcas del lenguaje indiciarias del enunciador” (p. 41). En este sentido, partimos de la idea de que los patrones narrativos identificados pueden dar cuenta de formas de estructuración de la temporalidad en virtud de la inscripción social de ese sujeto, pero que esas marcaciones dan cuenta no de verdades fácticas respecto del uso del tiempo, sino de verdades narrativas que maneja quien narra. Nos interesaba, entonces, conocer las formas de interiorización de una temporalidad específica, elemento que se percibe a través de cómo metaforizan el tiempo (por ejemplo, cuando se alude a “perder” el tiempo), cómo describen sus prácticas cotidianas de su gestión y qué sienten con relación a ello. En resumen, nos interesó analizar, narrativamente, la experiencia temporal de las y los estudiantes.

## **Análisis de las experiencias temporales estudiantiles**

Como se menciona en la introducción del presente libro, la noción de “inicios a la vida universitaria” refiere a un proceso más extenso que el que comienza con la inscripción formal a una institución de educación superior. El vínculo con la vida universitaria se establece con anterioridad: para quienes tuvieron una trayectoria educativa lineal, mientras estaban en el secundario; en otros casos, a partir de una experiencia laboral o de vida que los acercó a un nuevo proyecto profesional, o a partir de alguna política pública, como el caso de las aperturas de universidades cerca de los lugares de residencia o los programas de finalización de estudios. Estudiar la experiencia estudiantil en los inicios implica, como advirtieron otros autores (Núñez y Fuentes, 2022; Fuentes y Vecino, 2022), referirnos también a las experiencias temporales dentro de la universidad.

En el análisis de los relatos, encontramos cuatro dimensiones principales, que no necesariamente son las únicas que intervienen en el relato de

las personas entrevistadas ni tampoco son excluyentes entre sí, pero que nos permiten dar cuenta de las experiencias temporales en los inicios:

1. La distancia temporal.
2. La demanda temporal.
3. La organización del tiempo.
4. Temporalidades paralelas o simultáneas.

A continuación, profundizaremos en cada una de ellas incorporando testimonios que las ilustran.

### *La distancia temporal*

El primer factor que destacamos refiere a las condiciones materiales de vida: no todos eligen una carrera o institución bajo las mismas circunstancias. La oferta disponible en la cercanía y el tiempo de viaje frente a la sede de la universidad es, tal vez, el primer factor que reconocen las y los estudiantes para seleccionar entre las opciones que disponen, donde ponen en consideración tanto el tiempo que demanda llegar como los recursos económicos que supone ese traslado (el costo del transporte, la comida, relocalizaciones, entre otros).

Sin embargo, los modos en que los sujetos objetivan esas condiciones pueden diferir en cada caso. Al enfocarnos en la experiencia espacio-temporal, los relatos de las personas entrevistadas dan cuenta de distintos pasos en la elección de institución. En primer lugar, encontramos que algunas universidades ni siquiera están en el horizonte imaginado de opciones y, dentro de las que sí lo están, un punto importante de la definición se desarrolla en el cálculo de la demanda de tiempo. Ese cálculo se da por lo que denominamos la “distancia temporal”, que no es la distancia abstracta, medida en kilómetros, sino el tiempo demandado en recorrerlo y el modo en que se experiencia.

Algunas entrevistas donde lo anterior se pone de manifiesto corresponden a estudiantes que residen en la zona sur del conurbano bonaerense: a una entrevistada de Bernal que quería estudiar Nutrición le resultaba más rápido ir hasta la Universidad de Buenos Aires (UBA) que a la Universidad Nacional de Lanús (UNLA), la universidad de la zona que ofertaba esa

carrera y que se encontraba más próxima a su domicilio medido en kilómetros. En consonancia con otros autores (Chaves y Segura, 2015), la ciudad supone una “grilla urbana como lugar, como una disposición sincrónica y ordenada de elementos y agentes sociales, las prácticas urbanas –con sus vectores de velocidad, dirección y tiempo– practican el lugar, producen espacio” (p. 14). En este sentido, los desplazamientos suponen prácticas asociadas, entre otras cosas, a usos específicos del tiempo. En nuestro caso, cabe pensar en la especificidad del manejo de los tiempos en el conurbano bonaerense, territorio en donde la experiencia temporal adquiere características particulares con relación a su amplitud geográfica, los medios de transporte disponibles y la movilidad cotidiana.

La “distancia temporal” representa un punto de ruptura entre la experiencia universitaria y la de la escuela secundaria, ya que esta última, por lo general, se encontraba próxima a sus hogares y no implicaba trasladarse (Cerezo, 2015). El tiempo que les insume el traslado forma parte de este “tiempo universitario” y hasta dependen de este para lograr cumplir con las otras demandas de la universidad. Una de ellas es ajustarse a los horarios universitarios y el viaje hacia la universidad constituye uno de los factores que dificulta su cumplimiento, en tanto implica que el transporte funcione bien y que puedan realizar las combinaciones necesarias, entre otros factores.

Sumada a los condicionantes estructurales, la experiencia estudiantil con relación a ese tiempo de traslado no solo se expresa en el tiempo demandado para llegar a la sede, sino que interviene de manera diferencial en cada caso. Por ejemplo, retomemos el relato de este estudiante de Trabajo Social la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y residente de Merlo:

Tenía la opinión de mi hermano que está en la UNO [Universidad Nacional del Oeste, ubicada en Merlo, provincia de Buenos Aires]. Me dio la opinión de la UBA: “Los de la UBA son muchísimos”, me dijo mi hermano, que si no llegás a tiempo no tenés un lugar y solo es escuchar al profesor nomás, que no hay oportunidad de que vos hables, porque al ser muchos, no hacen participar. Y fue ahí donde dije: “Vamos a [la Universidad Nacional de] Moreno a ver”. Y fui a ver el edificio, la verdad bastante bueno, y queda cerca de casa más que nada, porque me queda a dos estaciones (Masculino, 20 años, completó en 2019 la secundaria, UNM).

En este caso, la UNO no tenía la carrera de Trabajo Social y el estudiante se dirimía entre dos opciones de instituciones públicas: la UNM, más cercana a su lugar de residencia, y la UBA, para la cual tenía que viajar a la CABA. La distancia temporal no solo refiere al tiempo de viaje, sino también a sus consecuencias: no conseguir asiento en el transporte público o en el aula, no poder sociabilizar porque no hay medios para volver a casa a la noche, o que la universidad se encuentre lejos de posibles ofertas laborales. Todo ello erige a la distancia temporal como una dimensión estructurante en la elección de carrera e institución, así como del proceso de afiliación (Coulon, 2005) en los inicios.

A su vez, la experiencia del viaje modifica la relación del estudiante con el uso del tiempo. Investigaciones anteriores (Santos Sharpe, 2020) dan cuenta del aprovechamiento diferencial que realizan las y los estudiantes en el transporte público: en algunos casos, viajan “más temprano” de lo necesario para conseguir asiento y “aprovechar” el tiempo de viaje leyendo. También hay casos de estudiantes que viajan a las estaciones cabeceras de tren o subterráneo con el mismo objetivo: tener lugar para sentarse. Y, aún así, esa estrategia estudiantil de aprovechamiento del tiempo tiene resultados diferenciales en función de la disciplina (Santos Sharpe, 2020): las carreras con mayor carga de lectura proveen una actividad que se puede realizar sentado en el transporte público. Contrariamente, actividades como realizar maquetas, programar en una computadora o el uso de un laboratorio necesariamente requieren un tiempo en otras condiciones.

Finalmente, dentro de esta dimensión enfatizamos en las implicancias de la ampliación de la oferta universitaria (Marquina y Chiroleu, 2015) en términos de creación de universidades en diversas latitudes de nuestro país, entre ellas las del conurbano bonaerense, y la consecuente “vecinalización” de las instituciones a las y los estudiantes (Pérez Rasetti, 2012). Esta política educativa redundante, entre otras dimensiones, en la disminución del tiempo de traslado. En este sentido, resaltamos que, aunque continúan viajando –y tal como vimos, la cercanía y el tiempo de viaje no es la única dimensión que toman en cuenta para elegir dónde estudiar–, en promedio la distancia temporal es menor.

## La demanda temporal

Elegir estudiar una carrera universitaria es un proyecto de largo plazo. En términos formales, todas las carreras en Argentina tienen una duración teórica de, al menos, cuatro años sumados al mecanismo de ingreso que estipula cada institución. De acuerdo con los relatos de las personas entrevistadas, mayormente las perspectivas proyectadas respecto del tiempo que les demandaría finalizar una carrera son condicionantes en la elección tanto de la carrera como de la institución.

El plan de estudios es el instrumento mediante el cual las universidades estructuran parcialmente la trayectoria de las y los estudiantes. En él se establecen, entre otras cuestiones, los recorridos obligatorios y opcionales, los ciclos en los que se estructuran dichos recorridos y los tiempos estipulados para su concreción. También se determina el sistema de correlatividades que debe considerarse al momento de planificar el trayecto formativo.

Asimismo, el plan de estudios fija la carga horaria total de la carrera, su duración teórica en años y la cantidad de horas semanales de cada asignatura. Del mismo modo, especifica el tiempo que se le debe destinar los distintos tipos de interacción (sincrónica y asincrónica, presencial y a distancia), según la modalidad de enseñanza adoptada (presencial, virtual o integrada). Esto condiciona los modos en que las y los estudiantes proyectan y despliegan sus trayectorias, aunque no los determina.

Esa proyección no necesariamente se corresponde con el tiempo teórico de duración estipulado en el plan de estudios, que si bien funciona como temporalidad organizadora, representa una trayectoria teórica (Terigi, 2007) propuesta institucionalmente para cada una de las carreras. Tanto en los relatos de las entrevistas como en los escritos del TVU, encontramos otros recorridos en virtud de las actividades que desarrollan en paralelo y en simultáneo, recorridos que son definidos como trayectorias reales en términos de Terigi (2007). En el TVU, expresiones como “terminar la carrera en siete años o menos” (18 años, completó en 2024 la secundaria, masculino, UNAJ), “terminar mi carrera antes de los siete años” (20 años, completó en 2023 la secundaria, femenino, UNAJ), “miedo a que la trayectoria sea muy larga y difícil” (22 años, completó en 2023 la secundaria, femenino, UNAJ), dan cuenta de distintas expectativas en términos de temporalidad, pero también una proyección que tienen en cuenta a la hora de la elección.

Cabe señalar que, entre quienes aducen esta valoración de la demanda temporal, el promedio de edad es inferior, es decir que a menor edad mayor ponderación de este aspecto. En el caso de las y los estudiantes más jóvenes, la duración de la carrera aparece en los relatos como una postergación del ingreso a la vida adulta. Frente a la pregunta de si pensaban que se iban a recibir en el tiempo estipulado por la institución, distintas personas entrevistadas en las investigaciones desarrolladas en la UBA de las carreras de Nutrición y Trabajo Social, respectivamente, respondieron:

En nuestro plan de estudios y el de la gran mayoría de las ciencias médicas está el tema de las correlatividades. Es mucha la cantidad de correlatividades [...] si llegás a perder una anual, que encima es más pesada, perdés un año directamente (Femenino, 22 años al momento de la entrevista, completó en 2018 la secundaria, UBA).

Entrevistador: ¿Te ves recibíendote en lo que marca el plan de estudios?

Entrevistada: No, obviamente que no [risas]. Pero [...] desde el principio sabía que no, porque yo hago la cuenta, te juro, de las horas que tendría que haber cursado y trabajado y vivido y dormido y en ningún mundo lo hubiese podido hacer (Femenino, 26 años al momento de la entrevista, completó en 2014 la secundaria, UBA).

En el contexto universitario argentino, los planes de estudio tienden a organizarse de manera rígida y secuencial, lo que limita significativamente la posibilidad de que las y los estudiantes adecuen sus trayectorias educativas a sus propias condiciones y disponibilidades de tiempo (Marquina, 2023). A su vez, la extensión de la carrera no es el único aspecto en donde aparece lo que denominamos como “la demanda temporal”: como mencionamos al inicio del apartado, el mecanismo de ingreso que estipula cada institución es también un determinante en la elección ya no de carrera, sino de universidad. El caso emblemático es el Ciclo Básico Común (CBC) de la UBA. Más allá de que, formalmente, el CBC es parte del plan de estudios de cada carrera y que institucionalmente se propone como un puente entre la secundaria y la universidad (Vera, 26 de abril de 2025), hay quienes lo perciben como un “año perdido”, tal como relata este estudiante de Psicología de una universidad privada:

Psicología tenía o [la Universidad de] Morón o la UBA, y la UBA era hacer el CBC, queda uno de un montón de gente y a perder tiempo [...] (Masculino, 19 años al momento de la entrevista, completó en 2020 la secundaria, Psicología, Universidad de Morón).

La consideración de las demandas temporales de los dispositivos de ingreso la encontramos con mayor énfasis en los relatos de quienes se dirimían cursar alguna ingeniería en la UBA o en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). La opción de hacer un curso de ingreso en la UTN frente a la posibilidad de tener que “perder un año” (según sus palabras) en el CBC de la UBA termina siendo un condicionante de la elección de institución en favor de la primera. Observamos, entonces, que la percepción del tiempo que les demandará la cursada en general o algunas de sus instancias (como el ingreso en particular) configura la elección.

### **Organizar el tiempo**

Las representaciones acerca del manejo del tiempo y los retos que les implica su organización se plantean como desafíos especialmente significativos en los inicios de la vida universitaria. Esto se pone en evidencia en tanto el 41% de las y los estudiantes que participaron en la actividad del TVU manifestaron algún desafío que integra la dimensión “organización de los tiempos”. Recorriendo estas menciones de las y los estudiantes que cursaron el TVU encontramos referencias tales como:

Tomarme el tiempo necesario para el estudio (18 años, completó en 2024 la secundaria, masculino, UNAJ).

Tener el tiempo suficiente para estudiar y organizarme (26 años, completó en 2018 la secundaria, femenino, UNAJ).

Tal como referimos en el apartado anterior, la decisión de iniciar una carrera universitaria supone una proyección que tiene implicancias en las representaciones del tiempo futuro, configurada, en parte, por la percepción de los años que les demandará finalizarla. Luego, la dimensión de la organización temporal implica la posibilidad de acomodarse (o no) a los ritmos que

exige la universidad. A partir de ello, surgen interrogantes en torno a los usos y organización del tiempo tales como: ¿cuál es el tiempo que necesitaré para cursar una materia?, ¿será suficiente el tiempo del que dispongo?, ¿cómo se insertará ese “nuevo tiempo” en mi cronograma?

Encontrar el tiempo disponible para cumplir con las demandas académicas se vuelve un desafío, particularmente, entre quienes tienen un mayor promedio de edad. En efecto, quienes identifican la gestión del tiempo como un desafío central tienen, en promedio, 27 años, frente a los 24 años del total de quienes participaron en la actividad implementada en el marco del TVU. Este desafío se refiere sobre todo al tiempo destinado al estudio autónomo: no solo al que implica la cursada –cuya duración está estipulada en los planes de estudio y que permite elegir horario y turno–, sino también al tiempo personal, más difícil de calcular especialmente para quienes todavía no desarrollaron un oficio estudiantil.

¿Cuál es el tiempo necesario?, ¿es para todos igual? En función de estos cálculos y expectativas imaginadas es que las y los estudiantes definen la cantidad de materias a las que se inscriben. Uno de los supuestos de las instituciones está en considerar que la o el ingresante ya sabe cuánto le demanda construir conocimiento requerido por la universidad. A partir de este supuesto, muchas instituciones entienden que el estudiante está en condiciones de desenvolverse con un alto grado de autonomía. Esta idea de autonomía se expresa de distintas formas en el ámbito universitario. Particularmente, en lo que respecta a la gestión del tiempo asignado al estudio, se espera que el estudiante defina la organización de las horas que destinará a la cursada y al estudio: desde la cantidad de materias en las que se inscribe, hasta la elección de días y horarios de cursada y el tiempo de estudio reservado por fuera del ámbito institucional.

Los desafíos que propone la organización del tiempo es un aspecto señalado como característico de las trayectorias universitarias en los inicios. Al respecto, Camilloni (2009) afirma que estudiar en una institución de enseñanza superior universitaria supone la necesidad de tener que organizar su tiempo y las dificultades que ello implica, situación que les demanda también ser capaces de encarar un estudio independiente.

La incorporación de las prácticas de organización del tiempo propuestas por la universidad, y su adopción por parte de las y los estudiantes, no es un proceso que suceda automáticamente. Las y los ingresantes, para lograr estructurar su tiempo de una forma que les rinda, que sea provechosa,

que les permita cumplir con lo que demanda y propone la institución, deben experimentar procesos de prueba y error, así como también de un período de adaptación que suele extenderse durante el primer año de la carrera (Cerezo, 2015).

Entonces, es plausible considerar que el desafío que supone la organización del tiempo cobra mayor relevancia en los tramos iniciales de los trayectos y que, luego, a partir de la adquisición de la práctica, de las pruebas y errores y de los aprendizajes, se verifiquen ciertos aprendizajes que se adquieren y funcionan como herramientas para lo que resta de la carrera universitaria. Tal como señala Carli (2006), se verifican diferencias entre las modalidades de experimentar el tiempo entre los primeros y últimos años de la carrera: en los primeros transcurre un tiempo vital, iniciático, que tiene lugar en un conjunto de espacios de experiencias.

Identificamos en los relatos la intención por ajustarse a las propuestas de la trayectoria teórica, a las demandas de los planes de estudios. Así lo ilustran los siguientes fragmentos de los escritos del TVU:

Aprobar las materias en tiempo y forma (20 años, completó en 2023 la secundaria, femenino, UNAJ).

Poder administrar bien el tiempo para preparar las materias (22 años, completó en 2021 la secundaria, femenino, UNAJ).

Estas referencias evidencian el deseo y el desafío de cumplir con los tiempos establecidos por la universidad, y las maneras particulares en que cada estudiante intenta hacerlo.

### ***Temporalidades paralelas o simultáneas***

La experiencia estudiantil universitaria en Argentina presenta características específicas que fueron analizadas en distintas investigaciones (Carli, 2012; Santos Sharpe, 2020; entre otros). Uno de los aspectos que nos interesa aquí refiere a las actividades que se realizan en paralelo o en simultaneidad a la cursada de la carrera seleccionada.

Nos referimos a la idea de paralelo o en simultáneo en tanto las demandas temporales de la universidad se incorporan a una realidad preexistente.

En algunos casos podrán organizarse no interfiriendo los tiempos de unas con otras, lo que denominamos aquí en paralelo; mientras que en otros casos deberán convivir y realizarse simultáneamente, al mismo tiempo; por ejemplo, estudiar y realizar tareas de cuidado (Cerezo y Pozzio, 2024) o el desarrollo de cursos, *hobbies* o carreras paralelas (Santos Sharpe, 2022). Esta nueva temporalidad que les propone la universidad demanda que realicen modificaciones respecto de los anteriores usos del tiempo. En este sentido, muchas de las personas que inician sus carreras en la universidad identifican como desafío la simultaneidad de las distintas tareas dentro de las actividades.

De dichas actividades, trabajar a cambio de un salario en simultáneo con la cursada de la carrera universitaria ocupa un lugar central. Al respecto, información proveniente de la, ahora, Subsecretaría de Políticas Universitarias (2022) indica que de las 719.669 nuevas personas inscriptas de pregrado y grado en 2022, el 40,3% trabajaba. Este porcentaje decrece entre quienes ingresan a estudiar en una institución estatal, representando un 31,9% frente a un 73,1% en instituciones de gestión privada. Cabe pensar en matices a partir de la cantidad de horas que le dedican a las actividades laborales en tanto esto tiene, a su vez, implicancias en los trayectos universitarios y la posibilidad de destinar un mayor o menor tiempo a la cursada y estudios. Así, entre quienes indican que trabajaban al momento del ingreso a la universidad, el 46,2% lo hacía menos de 20 horas semanales, el 24,4% de 20 a 35 horas y el 29,4% lo hacía más de 35 horas por semana.

En algunos casos, la proyección de posibilidad o imposibilidad de combinar el tiempo universitario con otras actividades es un aspecto que define la elección. El caso de las personas relevadas en la UTN fue sintomático: la eligieron, entre otros aspectos, porque sabían antes de ingresar que la oferta de cursada era eminentemente nocturna, lo que les permitía trabajar durante el día. Este aspecto se observa también en algunas universidades privadas, tal como refiere este estudiante de Psicología:

[...] me quedó la idea de que quería cursar en una universidad privada, porque yo trabajo y tengo algunas otras actividades, y escuché que la universidad privada de alguna forma es un poco más ordenada (Mascullino, 30 años al momento de la entrevista, terminó en 2009 el secundario, UCA).

El fragmento anterior da cuenta de la imbricación entre la propuesta institucional y los modos de gestión del tiempo y las elecciones de las y los estudiantes. Este fenómeno es señalado en otras investigaciones que lo abordaron desde el lugar de la institución. Fuentes y Ziegler (2021) refieren a la customización de la oferta educativa de las universidades privadas a las necesidades de estudiantes que no necesariamente se dedican al estudio de manera exclusiva, intención que se plasma en una organización de la oferta educativa con horarios y concentración de tiempo que está más al alcance de quienes combinan estudio con jornadas de trabajo o con experiencias de sociabilidad deportiva.

A su vez, la posibilidad de organizar las demandas temporales de los trayectos universitarios junto con las actividades laborales emergió como un desafío destacado por las y los ingresantes al TVU:

La organización con las materias y sus horarios más el trabajo (28 años, egresó en 2024 de la secundaria, femenino, UNAJ).

Esa referencia al “más el trabajo” da cuenta de la simultaneidad de las tareas en las que tienen lugar las trayectorias universitarias. La posibilidad de hacer convivir al unísono los tiempos estudiantiles, laborales y las tareas de cuidado, entre otras actividades curriculares o recreativas en paralelo, surge como un desafío en muchos de las y los jóvenes que participaron en el taller. Tal como podemos encontrar en los siguientes desafíos identificados:

Tal vez pueda llegar a tener complicaciones con el tiempo, entre el trabajo y la facultad (19 años, egresó en 2024 de la secundaria, masculino, UNAJ).

Aprender a organizar los tiempos del estudio y trabajo (41 años, egresó en 2002 de la secundaria, femenino, UNAJ).

Como se puede observar, este equilibrio y organización se entiende como un aprendizaje. Incluso, encontramos casos en los que piensan en cambiar el trabajo para poder estudiar, priorizando una de las actividades:

Lograr encontrar un nuevo trabajo donde mis horarios de estudio se lleven bien con los del trabajo (19 años, egresó en 2024 de la secundaria, género masculino).

Por supuesto, el trabajo remunerado no es la única actividad con la que deben conciliar los tiempos. En este sentido, las tareas de cuidado emergen como desafío para las –sobre todo– y los estudiantes. Lograr realizar simultáneamente las tareas de cuidado y los recorridos y demandas de la universidad es otro de los desafíos que señalan:

Contar con el tiempo necesario para estudiar, mientras tanto ser buena mamá (28 años, egresó en 2024 de la secundaria, femenino, UNAJ).

Acomodarme con los tiempos, días, horarios, ya que tengo un niño de 10 años que requiere tiempo y eso no me va a permitir enfocarme bien en los estudios (38 años, egresó en 2011 de la secundaria, femenino, UNAJ).

Cabe destacar que los tiempos de las tareas de cuidado son pensados con simultaneidad a los universitarios, aunque también encontramos instancias de superposición (Cerezo y Pozzio, 2024). Esto da cuenta de las tensiones de la llamada “conciliación” de distintas actividades y las tareas de cuidado (Azpiazu, 2013).

Al respecto, encontramos que el cuidado se presenta como una variable significativa que da cuenta de diferencias en las experiencias estudiantiles –tanto de continuidad como de discontinuidad (Santos Sharpe, 2020; Cerezo, Larison y Farías, 2024)– por parte de mujeres y feminidades (Bagnato y Rispoli, 2024), y que se encuentra atravesado por la clase social (Aguirre 2011 en Bagnato y Rispoli, 2024). Las cuestiones relacionadas con los cuidados, que incluyen tareas, trabajos, prácticas, afectos, así como estrategias institucionales y políticas, surgen al analizar las desigualdades vinculadas a los roles y estereotipos de género que, en lo que refieren al ámbito universitario, inciden en el desempeño y sostenimiento de la trayectoria de las estudiantes (Bagnato y Rispoli, 2024).

Asimismo, en el TVU aparece en distintos escritos la preocupación por poder “complementar actividades extracurriculares al estudio” (18

años, completó en 2024 la secundaria, masculino, UNAJ), por “concluir los estudios pudiendo acomodar los horarios de estudio con trabajo y las actividades extracurriculares o de ocio” (31 años, completó en 2012 la secundaria, masculino, UNAJ) o por “lograr un equilibrio entre lo académico y otras actividades recreativas” (19 años, completó en 2024 la secundaria, femenino, UNAJ). Esas actividades, en muchos casos, implican la realización de algún curso extracurricular: tanto aquellos que realizan en relación con alguna formación de tipo profesional, como *hobbies* o actividades recreativas. Con relación a este tipo de actividades y de acuerdo con una investigación previa (Santos Sharpe, 2022), se observa un creciente peso relativo en la dedicación horaria a estas actividades extrauniversitarias, particularmente a partir de la pandemia.

Finalmente, aunque menos recurrente en los relatos, un aspecto destacable en la elección de carrera, y específico de nuestro sistema universitario, refiere a la cursada de dos carreras a la vez, que normalmente se expresa en una carrera de más larga duración con una tecnicatura que, según las personas entrevistadas, imaginan con una salida laboral más inmediata. Este es el caso de una estudiante de Nutrición de la UBA, que, en paralelo, cursa la Tecnicatura en Hemoterapia e Inmunohematología:

Entrevistada: Yo en paralelo estoy haciendo una tecnicatura desde el año pasado también en la UBA, una simultaneidad con Hemoterapia e Inmunohematología.

Entrevistador: ¿Lo manejas bien?

Entrevistada: Sí, no tengo problema. Aparte, doy clases de técnica de patín artístico y soy secretaria en un centro odontológico, pero dos días a la semana (Femenino, 20 años al momento de la entrevista, terminó en 2020 la secundaria, UBA).

Esta cursada “en paralelo” supone también una proyección futura en la que se imaginan trabajando de la tecnicatura mientras continúan la cursada de la carrera de más larga duración. A su vez, algunas personas entrevistadas descartan realizar carreras en paralelo por la demanda temporal que ello implica. A la siguiente estudiante de Trabajo Social le interesaba hacer la carrera de Artes Dramáticas, que finalmente reemplazó por cur-

sos cortos:

Sí. Pasa que cuando me di cuenta de que estudiar teatro era una carrera de cinco años y con una carga horaria impresionante, era imposible sostener otra carrera (Femenino, 23 años al momento de la entrevista, terminó en 2017 la secundaria, UBA).

La posibilidad de organización de dinámicas paralelas supone, en muchos casos, definiciones que se desarrollan al momento de la elección y que están atravesadas por condicionantes de clase, género, edad y distancia/territorio.

## **A modo de cierre: aportes a la investigación futura**

En este capítulo nos propusimos indagar en un aspecto central de la experiencia estudiantil: su relación con el tiempo y las diversas formas en que este incide en sus trayectorias formativas. Como referimos en la introducción, dicha centralidad no fue asignada por las y los investigadores, sino que emergió como dato a partir del TVU de la UNAJ y de entrevistas realizadas en el marco de investigaciones previas. Si bien se destaca que este relevamiento se realiza en una instancia de ingreso a la universidad, el análisis considera un marco de experiencias estudiantiles más amplias, entendiendo que la dimensión temporal resulta significativa en diferentes momentos bisagra: tanto en la elección de carrera y universidad como en el proceso de conformación de un oficio estudiantil, en las estrategias que desarrollan durante los inicios a la vida universitaria y en el vínculo que construyen con la institución.

Estos aspectos de la experiencia estudiantil se encuentran condicionados por la dimensión temporal, la cual se configura como un eje estructurante en el proceso de incorporación a la universidad. En el análisis, identificamos cuatro dimensiones principales que permiten explicar la relación entre temporalidades y la experiencia estudiantil: la distancia temporal, la demanda temporal, los modos de organización del tiempo y las temporalidades paralelas o simultáneas.

La “distancia temporal” marca una ruptura significativa con la cotidianidad previa asociada al secundario, al comprometer nuevas exigencias vinculadas al traslado y a la posibilidad de ajustarse a horarios de cursada.

Dicho traslado no solo refiere al cálculo del tiempo de viaje, sino también a sus consecuencias: no conseguir asiento en el aula, tener menos posibilidades para sociabilizar, entre otras; aunque dichos condicionantes pueden variar por campo disciplinar. Si bien se han implementado políticas públicas orientadas a acercar territorialmente la oferta universitaria y a reducir, al menos parcialmente, los tiempos de traslado, persisten significativas diferencias en los modos de acercarse a la universidad.

A su vez, la lógica organizativa de los planes de estudio, junto con las “demandas temporales” de la academia, continúan representando obstáculos para una adecuación de los tiempos propuestos institucionalmente y las diversas realidades del estudiantado. En este sentido, las perspectivas proyectadas respecto del tiempo que les demandaría finalizar una carrera (de acuerdo con el plan de estudios) son condicionantes en la elección tanto de la carrera como de la institución a sabiendas de que esa proyección no necesariamente se corresponde con el plan de estudios. A su vez, los mecanismos de ingreso (sean exámenes, períodos de cursada u otros) también son considerados como configuradores de la elección por el tiempo que demanda “empezar la carrera”.

En este sentido, las percepciones y estrategias en torno al tiempo cobran especial relevancia en los tramos iniciales de la carrera, donde se evidencian mayores tensiones y dificultades para adaptarse a las demandas de la institución universitaria. La gestión del tiempo no solo se vincula a lo requerido en el ámbito académico, sino también a la necesidad de articularlo con otras dimensiones de la vida, como el trabajo remunerado, las tareas de cuidado, actividades recreativas y el ingreso a la vida adulta. En muchos casos, estas actividades no se desarrollan en paralelo, sino de forma simultánea, generando desafíos que requieren aprendizajes y estrategias específicas. Las proyecciones que las y los jóvenes realizan respecto de la posibilidad de realizar esas actividades “en simultáneo o en paralelo” también definen la elección y suponen una adaptación.

En la medida que la universidad asume que sus ingresantes poseen un saber previo sobre cómo organizar su tiempo y adquirir conocimientos de forma autónoma, se corre el riesgo de reproducir una lógica que puede resultar excluyente para quienes no cuentan con dichas herramientas desde el inicio y que difiere en virtud de diferentes determinantes, sobre todo de las desigualdades educativas y de la etapa vital en la que se encuentran (en particular, con las responsabilidades asociadas a la vida adulta). En muchas

instituciones, al comienzo de las trayectorias, se proponen talleres para favorecer estas y muchas otras cuestiones que hacen al oficio del estudiante, en particular al modo de “organizar el tiempo”. Sin embargo, la construcción de este oficio es un proceso que demanda tiempo y se nutre de las experiencias que brinda la propia vida universitaria. Por tanto, es central reconocer que el tiempo no solo es una variable objetiva, sino una experiencia subjetiva y situada, que incide directamente en las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso del sistema universitario. Comprender esta dimensión en profundidad resulta clave para el diseño de políticas que acompañen trayectorias más acordes a la realidad de quienes se incorporan a la institución.

Respecto de este último punto, los debates actuales respecto a una readecuación del sistema universitario en torno de los tiempos de estudio institucionalmente establecidos suponen un nuevo desafío para repensar la relación entre experiencia estudiantil y tiempo. En octubre de 2023, el Consejo de Universidades (CU) aprobó un conjunto de resoluciones encaminadas a la transformación del sistema universitario mediante, entre otras iniciativas, la creación del Sistema Argentino de Créditos Académicos Universitarios (SACAU). En esos documentos, se señaló la necesidad de considerar la cuantificación del volumen total de trabajo del estudiante como base de esta propuesta, habilitando la posibilidad de pasar de un enfoque centrado en el docente (horas de contacto áulico) a otro centrado en el estudiante, que incluye su tiempo de trabajo independiente o autónomo (Beneitone, 2023).

Históricamente, en los planes de estudio aparece considerado el tiempo de estudio del estudiante en interacción directa con las y los docentes. Por su parte, la iniciativa de transformación que se está proponiendo en torno a la definición del tiempo académico de las y los estudiantes pretende institucionalizar el tiempo requerido por los estudiantes a través de una unidad de medida denominada “crédito”. Esta iniciativa busca considerar aquellas actividades de estudio que pueden contar con el acompañamiento docente, tanto en modalidad presencial como virtual, pero también aquellas realizadas de manera autónoma, sin mediación directa del docente. La noción de crédito, entonces, supone un esfuerzo teórico de incorporar también el tiempo destinado al trabajo independiente, reconociendo su centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, uno de los aspectos que se presenta como problema es el de establecer esa unidad de medida del tiempo de trabajo independiente para estudiantes con experiencias temporales tan diversas.

A lo largo de este capítulo, buscamos destacar la importancia de una comprensión integral del tiempo, reconociendo las múltiples dimensiones que inciden en las experiencias temporales de las y los estudiantes. Estas dimensiones se implican con las diversas actividades necesarias para transitar los distintos momentos del trayecto formativo, así como con la heterogeneidad de vivencias que estructuran su relación con el tiempo. Entendemos que el análisis de estas experiencias permite visibilizar tanto factores estructurales como subjetivos que atraviesan la vida estudiantil y, por consiguiente, constituirse en un aporte para una reflexión crítica en torno a los debates actuales sobre el tiempo de estudio en la educación superior.

## Referencias bibliográficas

Aspiazu, Eliana (2013). Trabajo y cuidado: la promoción de la justicia a través de políticas de conciliación con perspectiva de género. *Trabajo y sociedad*, (21), pp. 363-371.

Bagnato, María Laura y Rispoli, María Florencia (2024). *Las políticas de cuidado en la UNAJ: Debates teóricos y desafíos empíricos para una definición situada de los cuidados en la universidad*. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://rid.unaj.edu.ar/handle/123456789/2995>

Beneitone, Pablo (2023). Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en la universidad. En Astor Massetti y Daniela Morales (comps.), *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en las universidades* (Documento de trabajo N° 2, pp. 29-35). Florencio Varela: Observatorio de la Educación Superior-UNAJ. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documento-de-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Camilloni, Alicia (2009). Los desafíos del ingreso a la universidad. Entrevista. En Silvia Gvirtz y Antonio Camou, *La universidad argentina en discusión*. Buenos Aires: Granica.

Carli, Sandra (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad* (25), 29-46. <https://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Cerezo, Leticia (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad* [Tesis de maestría]. FLACSO. <http://hdl.handle.net/10469/10539>

Cerezo, Leticia; Larison, Leandro y Farias, Ernesto Manuel (2024). Discontinuidad en los inicios: Análisis de los motivos por los que estudiantes [Ponencia]. X Encuentro Nacional y VI Latinoamericano: "La universidad como objeto de investigación: Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión de lo público y debates para construir futuros posibles". La Plata. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/la-universidad-como-objeto-de-investigacion/ix-encuentro/actas/ponencia-240711175900103506/@@display-file/file/Ponencia%20Discontinuidad%20FINAL%2020241013.pdf>

Cerezo, Leticia y Pozzio, María Raquel (2024). Calendarios superpuestos y simultáneos: Un análisis comparativo de los usos del tiempo en cuatro universidades nacionales del AMBA. En María Florencia Rispoli y María Laura Bagnato (comps.), *Las políticas de cuidado en la UNAJ. Debates teóricos y desafíos empíricos para una definición situada de los cuidados en la universidad* (pp. 25-56). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/253062>

Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Editorial Trilce.

Chaves, Mariana y Segura, Ramiro (2015). *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Coulon, Alain (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. París: Economica-Antropos.

Di Piero, Emilia y Massigoge, Josefina (2024). Trayectorias escolares desiguales: procesos transicionales secundaria-superior en clave interinstitucional en pandemia. *Interacciones*, 3(3). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/235944>

Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Elias, Norbert (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, Sebastián y Vecino, Luisa (2022). "Estar en carrera". *Temporalidades diversas en las trayectorias estudiantiles en la educación superior*. En Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (comps.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Fuentes, Sebastián y Ziegler, Sandra (2021). Educación superior privada en Argentina: Customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria. *Propuesta Educativa*, (55), pp. 34-57.

Gluz, Nora y Feldfeber, Myriam (2017). Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década. En Nora Gluz y Cora Steinberg (coords.), *Desigualdades educativas, territorios y políticas sociales* (pp. 150-180). Buenos Aires: UNIPE.

Kessler, Gabriel (2015). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Koselleck, Reinhart (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

LaCapra, Dominick (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad y teoría crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marquina, Mónica (2023). Sentidos de un sistema de créditos académicos en la Universidad. En Astor Massetti y Daniela Morales (comps.), *Las ventajas y desventajas del sistema de créditos en las universidades* (Documento de trabajo N° 2, pp. 18-28). Florencio Varela: Observatorio de la Educación Superior-UNAJ. <https://observatorio-educacion-superior.unaj.edu.ar/documento-de-trabajo-n2-las-ventajas-y-desventajas-del-sistema-de-creditos-en-la-universidad/>

Marquina, Mónica y Chiroleu, Adriana (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario?: La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, (43), pp. 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714003.pdf>

Meccia, Ernesto (dir.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos para la producción y el análisis de datos biográficos*. Santa Fe: Ediciones UNL; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169967/1/Biografias-y-sociedad.pdf>

Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pérez Rasetti, Carlos (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pla, Jéscica Lorena (2016). ¿Una nueva fragmentación social? Estado y Clases sociales objetivas y subjetivas en la Argentina de la década del 2000. *Gaceta Laboral*, 22(2), pp. 72-101.

Ricoeur, Paul (2003). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado* (Vol. 3). Ciudad de México: Siglo XXI.

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*. Buenos Aires: Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>

Santos Sharpe, Andrés (2022). La universidad en sus límites. La virtualidad y la experiencia estudiantil. En Pablo Semán y Fernando Navarro (comps.) *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA*. Caseros: RGC Libros.

Schütz, Alfred (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Subsecretaría de Políticas Universitarias (2022). Anuario Estadístico. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

Terigi, Flavia (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación: "Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy". <http://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/TERIGI-Flavia-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-e.pdf>

Thompson, Edward (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.

Vera, Julián (26 de abril de 2025). "El CBC no es un filtro, es un puente", Felipe Vega Terra en el auditorio de Ticmas. *Infobae*. [https://www.infobae.com/educacion/2025/04/27/el-cbc-no-es-un-filtro-es-un-puente-felipe-vega-terra-en-el-auditorio-de-ticmas/?utm\\_cmp\\_rs=ifc%3AFC\\_nXysNzUL-QCKh-PU72-MSmA](https://www.infobae.com/educacion/2025/04/27/el-cbc-no-es-un-filtro-es-un-puente-felipe-vega-terra-en-el-auditorio-de-ticmas/?utm_cmp_rs=ifc%3AFC_nXysNzUL-QCKh-PU72-MSmA)

## Capítulo 6.

# La universidad en tiempos agitados

## *Vínculos con el conocimiento, formas de la sociabilidad y modos de habitar los espacios en los primeros años<sup>1</sup>*

María Paula Pierella (IRICE-CONICET / UNR)

María Luz Prados (IRICE-CONICET / UNR)

Irene Macera (UNR)

María Paula Marini (UNR)

### Introducción

Vivimos “tiempos agitados”. Quizás esta sea una afirmación posible de ser aplicada a todos los tiempos. La conocida expresión de Hamlet: *The time is out of joint*, que se puede traducir como el tiempo está desquiciado, o dislocado, revela, tal como ha sido señalado desde la filosofía política (Derrida, 1995; Rinesi, 2016) que siempre el tiempo está fuera de quicio, trastocado, agitado. Ahora bien, en estas últimas décadas, la percepción suele ser la de una mayor aceleración tecnológica, social y del ciclo vital que ha sido estudiada como una de las características más destacadas de la modernidad tardía (Rosa, 2016). Y de repente, la pandemia global provocada por el virus SARS-CoV-2 obligó a frenar, a parar con la vorágine del mundo. Pero esa desaceleración fue muy breve; inmediatamente la maquinaria tecnológica se puso en marcha por otras vías, profundizándose tendencias de largo alcance que pueden ser identificadas –en relación con los tiempos agitados a los que aludimos en nuestro título– como el resultado de un terremoto entre el sueño moderno y la contemporaneidad (Sibilia, 2024), en el que se registra con mayor crudeza el carácter precario y frágil de nuestras existencias y la imposibilidad de controlar las coordenadas que enmarcan nuestras vidas.

---

<sup>1</sup> Este capítulo es una versión revisada y ampliada de una ponencia presentada en el IX Encuentro nacional y VI Latinoamericano: “La universidad como objeto de investigación. Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión de lo público y debates para construir futuros posibles”. La Plata, Argentina. 13, 14 y 15 de noviembre de 2024.

En ese contexto, uno de los interrogantes que nos inquietan desde el punto de vista educativo tiene que ver con las formas asumidas por las instituciones y su interrelación con las experiencias subjetivas en tiempos de pospandemia.<sup>2</sup> Específicamente, en este capítulo nos interesa presentar los primeros resultados de un proyecto de investigación centrado en abordar continuidades, transformaciones, tensiones en los vínculos con el conocimiento, las formas de la sociabilidad y los modos de habitar los espacios desde las experiencias de estudiantes de los primeros años de la universidad.<sup>3</sup> Consideramos que los ejes de indagación que estudiamos se encuentran estrechamente relacionados en una trama en la que resulta prácticamente imposible escindir el conocimiento de los entornos socio-técnicos y de los vínculos intersubjetivos y sociales que hacen posible su construcción. Asimismo, tales dimensiones pueden ser consideradas desde la categoría amplia de relación con el saber, desarrollada desde distintas líneas de investigación que abrevan fundamentalmente en el psicoanálisis, la sociología de la educación y la didáctica (Beillerot, 1998; Charlot, 2008). En función de lo anterior, partimos de la hipótesis según la cual la pospandemia configura un terreno propicio para indagar la transformación de sentidos históricos sobre la institución universitaria en general, como así también sobre aspectos particulares ligados a la relación con el mundo, con los/las otros/as y con la propia identidad.

El capítulo se organiza en cuatro apartados, además de esta breve introducción y de las reflexiones finales, en los cuales, luego de presentar la estrategia metodológica de indagación, nos detenemos en los hallazgos alcanzados hasta el momento, focalizando en los ejes analizados: el conocimiento, la sociabilidad y el espacio.

---

<sup>2</sup> Partimos de la definición de pospandemia de Vercellino (2023, p.6), quien refiere a “las derivaciones institucionales, subjetivas y en la producción de sentidos compartidos que se visibilizan y enuncian luego de la experiencia de suspensión de las coordenadas estructurales y estructurantes de la experiencia de enseñanza y aprendizaje en la universidad, aun cuando se registre un origen previo a la misma”.

<sup>3</sup> Proyecto UNR (2023-2026) titulado “Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años”.

## Apuntes sobre las decisiones y construcciones metodológicas

Como anticipamos anteriormente, el proyecto de investigación en el que se enmarca este capítulo tiene tres ejes: el conocimiento, la sociabilidad y los espacios. Para abordar estas dimensiones consideramos necesario diseñar un trabajo de campo que incluyera diferentes vías de entrada a las expresiones estudiantiles y que fuera coherente con la “perspectiva relacional”, 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” (Achilli, 2005, p. 17). Desde aquí se destaca el carácter de movimiento y conflictividad que poseen las prácticas y relaciones sociales, lo que 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 (Achilli, 2005).

De este modo, adoptamos una estrategia metodológica cualitativa que reunió distintos lenguajes expresivos; es así que, en el marco de grupos focales, planteamos ejes de trabajo que incluyeron mapeos colectivos, composición a través de íconos y narraciones orales. A diferencia de las entrevistas individuales, los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad. En la conversación que entablan los/las participantes, a través de las preguntas y la moderación del equipo de entrevistadores/as, se construye conocimiento en interacción (Benavides-Lara et al., 2022). Por su parte, el mapeo colectivo –técnica que proviene de la cartografía social– es una forma de expresión colectiva e histórica que se relata desde el territorio, desde un orden que surge desde quienes lo habitan, lo construyen y son construidos por él (Díez Tetamanti, 2018). De este modo, se diseñaron mapas que fueron puestos a disposición de los/las participantes para graficar, mostrar y señalar sus recorridos y movimientos por la ciudad y por la universidad y los espacios que habitan y que se vuelven significativos. Interesó, especialmente, la dimensión gráfica de las imágenes y mapas, entendiendo que estas potencian la construcción colaborativa y dinamizan el proceso, incorporando una dimensión estética y simbólica al trabajo de producción de conocimiento. Asimismo, se propusieron íconos –que por una cuestión de espacio no analizamos aquí–, a partir de los cuales se les

pidió una selección de estos de acuerdo con sus usos. Con esto buscamos continuar el relato de los mapas profundizando en los espacios elegidos.

En cuanto a la población del estudio cabe señalar que estuvo conformada por estudiantes de primer año de las carreras de Arquitectura, Medicina, Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. La muestra se seleccionó de modo intencional y por disponibilidad (Hernández Sampieri et al., 2008), teniendo en cuenta la representatividad de diferentes áreas del conocimiento. El trabajo de campo fue desarrollado entre los meses de octubre de 2023 y mayo de 2024. Finalmente, el procesamiento de los datos se realizó mediante el análisis de contenido (Piovani, 2007) cualitativo interpretativo con construcción de categorías que surgieron de los relatos de los/las participantes, mapas e íconos trabajados por ellos/ellas.

## **Explorando los vínculos con el conocimiento en los inicios a la universidad: entre atajos y estrategias**

Norbert Elias (1994) sostiene que lo que llamamos conocimiento es el significado social de símbolos construidos por la humanidad, tales como palabras o figuras, dotados de capacidad para proporcionar a los seres humanos de medios de orientación, a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común tendientes a la acogida, cuidado y formación (Antelo, 2005).

Al ingresar a la universidad se produce una gran ruptura en relación con las prácticas de conocer en los niveles educativos anteriores y, por lo tanto, los medios para orientarse en la nueva cultura académica deben ser reconfigurados. Varios/as estudiantes refieren a las distintas dificultades con las que se encuentran en tanto que la universidad supone mayores exigencias: organizar los tiempos, mayor cantidad de lecturas, mayor autonomía, entre otras. Benchimol et al. (2024a) refieren a la etapa del "inicio a la vida universitaria" como un momento de construcción y apropiación de nuevos modos de relación con el saber y de nuevas formas de vinculación institucional.

Al respecto, Ortega (2016) señala que muchas de estas dificultades con las que el estudiantado se encuentra se deben a relaciones con el conocimiento consolidadas en los atajos, los rodeos, las trampas sintáctico-semánticas

acerca de la valoración de la apariencia del saber como saber legítimo. En este proceso, el sistema escolar tiene un rol activo, y dichas relaciones no pueden transformarse mágicamente con una decisión personal consciente. Es por ello que el autor señala que existen grados de alejamiento con el conocimiento donde para algunos/as es controlable, mientras que para otros/as constituye una relación conflictiva. Por otro lado, encontramos referencias a “atajos” (Ortega, 2008) ligados al “llegar” como posibilidad de estudiar y poder rendir una materia frente a lo que varios/as estudiantes describen como lo inabarcable:

Pero hay veces que tenés que llegar con tiempo y decís quiero ver todo lo que tienen que dar, leer todo, capaz que estudiaste solo una vez y ya está, pasaste a otra cosa, no es que podés estar estudiando todo el tiempo. Al menos yo no llego con el tiempo, estudio todo el día y no llego (Estudiante de Medicina, 2023).

De este modo, el “atajo” que se desprende de las palabras de este estudiante es el “pasar” por los contenidos como estrategia frente a lo “inabarcable” para “llegar” a donde se debe, a rendir. En esta forma de atajo podemos ver una forma superficial de vincularse con el conocimiento donde se resigna la comprensión, la profundización. Si bien estas “formas de evasión” no son novedosas, sí cabe señalar cómo esto vincula con los modos de acceso a los conocimientos que propician las nuevas tecnologías de la información, que suponen, entre otras cuestiones, mayores grados de fragmentación, superficialidad y dispersión, así como multiplicación del efecto de inabarcabilidad (Dussel, 2022). El conocimiento entendido como búsqueda y gestión de la información –recuperada rápidamente por los algoritmos– relega el revisar las referencias, chequear lo hallado o volver a leer; de este modo, “las preguntas cognitivas o éticas sobre la información que se recibe son cada vez menos importantes, y se valora sobre todo la velocidad y la inmediatez con que se recupera información” (Dussel, 2022, p. 37). Asimismo, la autora advierte sobre los riesgos que trae este desplazamiento donde la creciente delegación de prácticas de conocimiento en las plataformas –con menos injerencia pública y más control corporativo– lleva a la constitución de una cultura estandarizada y a una marginación de epistemologías y modos de conocer alternativos, que no aparecen en los primeros lugares de las búsquedas (Sadín, 2017 y Appadurai, 2020 en Dussel, 2022).

Otro “atajo” referido por los/las estudiantes tiene que ver con estrategias en el uso del tiempo. Una estudiante refiere que luego de transcurrido su primer año y de entender cómo funciona la facultad prefiere “gastar tiempo” en estudiar que en asistir a clases. En ese cálculo respecto de lo más redituable, en un presente en el que el tiempo parece cada vez más escaso y en donde, como dice Sennett (2012), lo que importa es producir el mejor resultado lo más rápidamente posible en tanto medida de la “eficacia”, pareciera que el cálculo respecto de cómo administrar el tiempo es una de las estrategias puesta a disposición de los “atajos”. Si bien podríamos decir que esto no es tampoco algo nuevo –ya que la organización de los tiempos es uno de los aprendizajes necesarios para organizar un estudio universitario– lo que aparece con mayor novedad es cómo se vincula la discusión respecto de la presencialidad y la virtualidad. Así, los procesos de virtualización profundizados en los últimos años posibilitarían una mayor “economización” del tiempo: ahorrar en tiempo o dinero para traslado, ver clases grabadas en lugar de asistir a las clases presenciales, entre otras dinámicas que empiezan a tener lugar en este presente pospandémico.

Por último, identificamos como otro “atajo” la referencia estudiantil a que existen conocimientos que “sirven” o no y en donde su valor se deriva de su utilización instrumental, para aprobar un examen. Sin embargo, en otros casos, especialmente en estudiantes de Arquitectura, vemos que las actividades extracurriculares son valoradas en tanto que aportan a construirse como profesionales y a contactarse con aspectos prácticos de la carrera. Lo que se destaca de estos trayectos alternativos –que no están en relación directa con lo curricular– es que fortalecen la identidad profesional, la vocación (Ortega, 2008).

Encontramos, por otro lado, que el estudiantado construye sus propias herramientas para hacerle frente a los obstáculos que supone la apropiación del conocimiento. En términos de Elias (1994) nos referimos a aquellos nuevos “medios de orientación” que se construyen en esta nueva instancia, la universidad, como es el caso de los medios audiovisuales, que son referenciados por los/las estudiantes como los más utilizados para el estudio. Así, se mencionan videos subidos a plataformas como YouTube, pero también aparecen los audiolibros y los pódcast.

En relación con lo anterior, durante la pandemia proliferó el uso de videos para el desarrollo de las clases universitarias. Si bien muchos fueron producidos por docentes, para el estudio de sus propias materias, existe

mucho material que es utilizado de forma cotidiana por el estudiantado y que no forma parte del material recomendado por la docencia. Como señalamos anteriormente, observamos que en la actualidad se realiza un uso muy asiduo de estos videos por parte del estudiantado. Al respecto, Azzara et al. (2022) advierten acerca del creciente papel de los contenidos audiovisuales disponibles en YouTube como recurso de aprendizaje, signo de una innegable mutación cultural. En este contexto aparecen docentes que adoptan la figura de *edutubers*, esto es YouTubers que hablan de saberes educativos en redes sociales, redefiniendo las coordenadas y los estilos de las prácticas pedagógicas y donde los contenidos son presentados en un lenguaje ajustado a las formas de la cultura contemporánea. Frente a las incomprendiciones o los olvidos, los videos aparecen como una estrategia para “tomar el control” del propio proceso de aprendizaje. Estrategias que, además, parecerían estar más en consonancia con sus estilos de aprendizaje y que permiten elegir qué docente, cómo se aborda el contenido, parar, volver atrás y avanzar (Azzara et al., 2022). Los autores distinguen tres formas en que el YouTube es utilizado por el estudiantado: como traducción –acceder a otra explicación–, como atajo –acortar camino y simplificarlo, resolver algo en corto tiempo y de modo sencillo– y como aula personalizada. Esta última forma, que permitiría crear un entorno personal de aprendizaje, seleccionando recursos según gustos, preferencias y necesidades de aprendizaje, abriría las puertas a una universidad on demand (Benchimol, Messina y Poliak, 2024b) o a demanda, poniendo en tensión las formas históricas en el acceso al conocimiento.

## **Afectaciones en la sociabilidad como aspecto central de la vida estudiantil**

La exploración de la sociabilidad estudiantil supone prestar atención a la vida cotidiana de la universidad, explorando la dimensión afectiva y los vínculos intra e intergeneracionales en función de las particularidades que asumen en cada época y lugar (Carli, 2014). En los últimos años las lecturas que se vienen realizando a partir de lo que se denomina el giro afectivo señalan que las emociones no son algo interior o individual, sino que son fenómenos relacionales, que están en construcción y transformación a partir de la circulación social, cultural y política. Lo que se remarca es

que las emociones no son lo opuesto a la razón, ya que en torno a estas se configuran relatos que dan sentido de pertenencia a una determinada comunidad (Ahmed, 2019); en el caso que nos convoca podríamos pensar en estudiantes universitarios en sus primeros años encontrándose en instituciones específicas.

Ahora bien, una de las dimensiones más afectadas por la virtualización forzosa producto de la pandemia fue el encuentro y el intercambio de los cuerpos en los espacios históricamente construidos para tal fin. Frente a esto, hubo voces –como las del reconocido filósofo Giorgio Agamben (2020)– que decretaron el fin del estudiantado como forma de vida. La crítica radical del autor respecto del avance de las tecnologías resulta un tanto apocalíptica, pero tiene la potencia de haber puesto en palabras una preocupación generalizada en la comunidad universitaria respecto de la percepción de desencantamiento del aula. En este sentido, Benchimol et al. (2024a) señalan que la experiencia universitaria parecería cada vez más solitaria y que el grupo de pares no tendría una presencia tan gravitatoria en cuanto al estudio, la realización de trabajos prácticos, las salidas y los encuentros.

En nuestras indagaciones también registramos relatos en los que se mencionan dificultades relativas al encuentro con otros en ese tiempo de transición que fue el retorno a la presencialidad, especialmente en casos de estudiantes provenientes de otras localidades:

Pensé que lo más difícil iba a ser el estudio y lo más fácil iba a ser socializar. Y no, resultó al revés. Es fácil el estudio, extraño tanto a mi familia..., extraño a mi ciudad, aunque es aburridísima. Yo tengo, con mi familia, un grupo de WhatsApp y veo como todos comparten cosas, y yo estoy acá, encerrado en mi habitación (Estudiante de Medicina, 2023).

El relato anterior nos permite introducir la incidencia de las innovaciones tecnológicas en las transformaciones subjetivas y en la sociabilidad. Por nombrar solo una de ellas, observamos que la masificación de los *smartphones* abrió un nuevo universo acerca de la información, el mundo productivo, el consumo de bienes y de entretenimiento (Dussel y Becerra, 2024). En relación con esto, Sibilia (2018) destaca tres características atribuibles a las subjetividades que se producen y estimulan en contacto directo con las tecnologías digitales: visibles, conectadas y dispersas. Así,

observamos que las redes sociales cumplen un lugar ambivalente. Al mismo tiempo que representan lugares de encuentro, trabajo, estudio, juego y sociabilidad entre pares, pueden llevar –como puede leerse en el fragmento citado– a una dificultad de separación con el núcleo familiar. Asimismo, la comunicación instantánea que permite el WhatsApp, en la que se pueden compartir imágenes, sonidos y textos, reconfiguró las nociones de lo cercano y lo lejano (Dussel, 2020) y potenció la sensación de estar en un lugar, realizando alguna actividad perdiendo la posibilidad de hacer otra cosa o de vivir otra experiencia (Sibilia, 2018).

Por otro lado, la pandemia habría profundizado procesos de individualización con efectos en la subjetividad juvenil (Semán y Welschinger, 2023). En este sentido, son muchos los relatos en los que se expresan dificultades para socializar y organizar salidas y encuentros con amistades por fuera de la facultad. A los hábitos incorporados en tiempos de pandemia se suma la incidencia de la crisis económica y, como un factor específico de la ciudad de Rosario (Santa Fe), los episodios de inseguridad ligados a la problemática del narcotráfico. En este sentido, un espacio de la universidad que es valorado especialmente por los/las estudiantes –especialmente de Medicina– es el comedor universitario. Como la mayoría de los/las entrevistados/as alude a que no suele realizar actividades nocturnas en la ciudad, este espacio aparece como un lugar de encuentro de vital importancia para la sociabilidad estudiantil. En las demás facultades, los lugares de encuentro priorizados fueron las viviendas particulares.

Por otro lado, en diferentes momentos de la historia universitaria argentina, con mayor o menor gravitación, las agrupaciones políticas han sido un espacio central en la sociabilidad de muchos/as estudiantes. En relación con lo anterior, observamos que esa matriz universitaria latinoamericana, hija de la Reforma del 18, que situaba a los y las estudiantes en la participación política e institucional como ámbito de socialización, estaría presentando transformaciones que expresan el carácter heterogéneo del mundo estudiantil (Carli, 2012; Krotsch, 2002). Desde hace ya varias décadas, se evidencian otros sentidos en la formación, entre los cuales la figura del estudiante militante no es la predominante, siendo una figura posible entre otras. Si bien es factible introducir matices –ya que podemos notar la presencia de intereses similares en términos generacionales– la fragmentación y la reproducción de desigualdades inciden en las formas de participación en la vida pública, en los sentidos asociados al ejercicio de la ciudadanía

y la demanda por los derechos que tienen distintos grupos de estudiantes (Vommaro, 2015). En las entrevistas detectamos cierto desconocimiento respecto de la función de los centros de estudiantes: “Yo la verdad que mucho no lo entiendo, pero me parece que es importante. Pelean por nuestros derechos, por lo que corresponde que se haga. La verdad que me encantaría saber más, pero bueno...” (Estudiante de Arquitectura, 2023). Sin embargo, también podemos identificar transformaciones más profundas respecto de los sentidos que adquieren para el estudiantado: “La ayuda en cuanto a la economía sí tiene que estar, pero después de venir y decirte a quién votar, no me parece” (Estudiante de Medicina, 2023). De este modo, es posible identificar una relación instrumental con las agrupaciones estudiantiles, en tanto se las valora positivamente en la medida en que aporten beneficios directos al estudiantado. Asimismo, se percibe un rechazo a la “politización” de sus discursos al asociarlo con cierta imposición de una idea ajena a la propia del estudiante. Algo de este orden es destacado por Luques (2024) al analizar que, en las agendas de las agrupaciones estudiantiles, aparecen cuestiones relacionadas a los problemas específicos de las universidades, fuertemente condicionadas por el contexto social, económico y político externo, y en donde emerge como central intervenir en aspectos que hacen a las trayectorias estudiantiles.

## **Recorridos, espacios y lugares afectivizados**

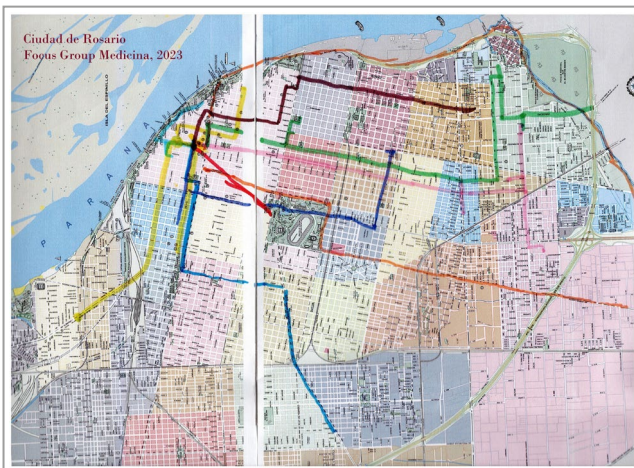
En este último apartado, nos detendremos a leer los mapas construidos en los grupos focales a través de las imágenes y los relatos estudiantiles, para lograr componer sus geografías de acciones y las operaciones espacializantes realizadas. Estos mapas reúnen lugares recibidos por la tradición y otros producidos por su propia observación. A través de los relatos nos proponemos identificar lo que se puede hacer y fabricar de un espacio; se trata de captar los itinerarios en los primeros momentos de la vida universitaria para hallar claves de socialización y construcción de la identidad estudiantil, captar el lenguaje simbólico del espacio de la universidad.

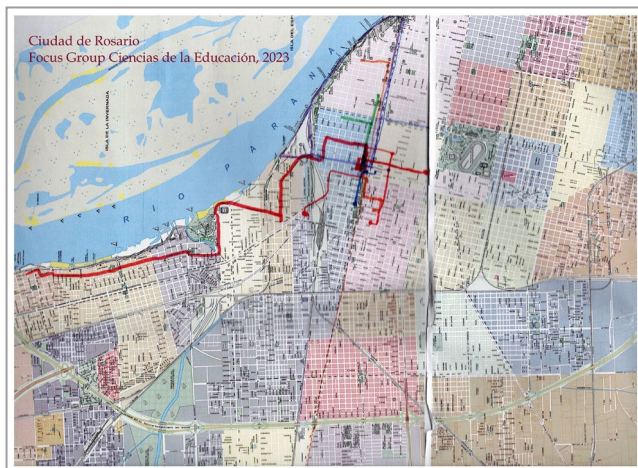
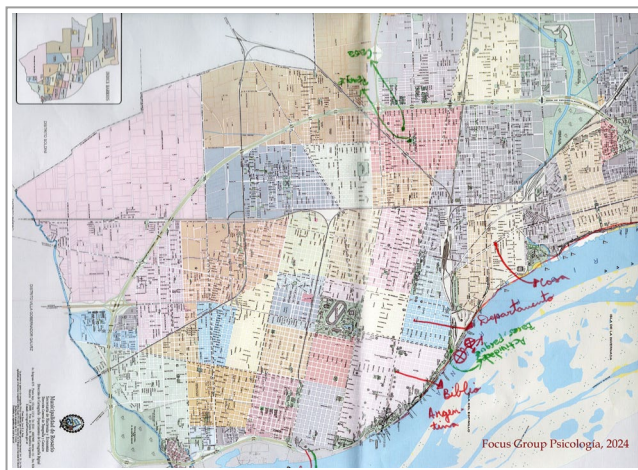
Reflexionar sobre los recorridos de las juventudes urbanas de nuestro tiempo, los muchos y diversos modos de apropiarse de los espacios de la ciudad y la universidad, en particular, nos ha llevado a pensar en ciertos movimientos situacionistas de la década de los sesenta que proponían

intervenciones, reflexiones estéticas y políticas sobre la ciudad y las industrias culturales en donde los recorridos a la deriva fueron la experiencia novedosa. Se trataba de vinculaciones entre las personas y la ciudad donde la *deriva* se presentaba como una “técnica de paso ininterrumpido ligado al reconocimiento de efectos de naturaleza psicogeográfica” (Debord, 1958, p. 4) y a la afirmación de un comportamiento lúdico-constructivo, opuesto a las nociones clásicas de viaje y de paseo. Por aquel entonces, se acuñaba este vínculo entre lo personal y el espacio que más tarde, De Certeau (1996a) profundizaría al enlazarlo con la narración: “Un barrio urbano no está determinado solamente por los factores geográficos y económicos sino por la representación que sus habitantes y los de otros barrios tienen de él” (p. 134).

En nuestra investigación, el trazado de mapas le da visibilidad a la importancia de los desplazamientos por la ciudad que le otorgan los/las estudiantes, ya que se manejan en su mayoría a pie o en transporte público. Estar en la parada de ómnibus o llegar hasta allí, los horarios en los que se puede estar y los que no, las demoras. Así, los desplazamientos por la ciudad, lejos de ser elementos accesorios, resultan clave para los y las estudiantes, tanto para quienes nacieron aquí como para quienes vienen de otras localidades.

Por un lado, agrupamos el trazado de recorridos de los/las estudiantes que participaron de los grupos focales de las carreras de Medicina, Psicología y Ciencias de la Educación (mapas 1, 2 y 3).





Si bien las conversaciones comienzan con una negativa total a transitar por la ciudad cuando oscurece, en las descripciones de sus recorridos, se matizan o acotan ciertos relatos de encierro,<sup>4</sup> ya que también aparecen salidas, encuentros y cuidados entre amigos/as o compañeros/as:

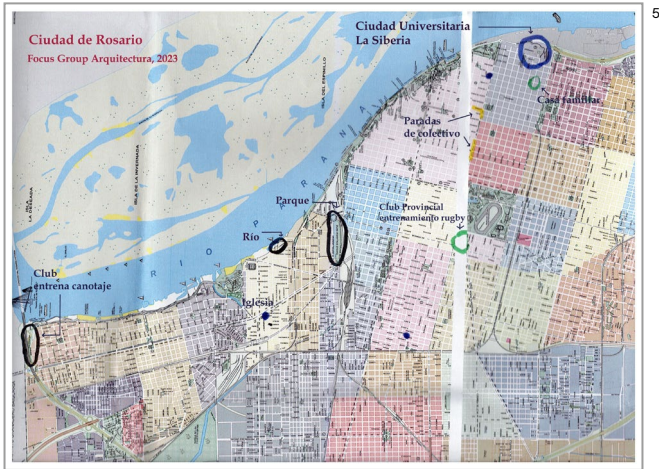
---

<sup>4</sup> Relatos que, aunque estereotipados, son a la vez certeros de un momento de inseguridad significativo.

Apenas llegué era decir “se esconde el sol y yo ya tengo que estar adentro”. O sea, no puedo estar afuera si es de noche. Y ahora como que me voy soltando y agarrando confianza [...] Si salgo de noche, prefiero salir acompañada (Estudiante de Medicina, 2023).

En relación con estos dichos, De Certeau (1996a) afirma que “el relato no se cansa de poner fronteras, límites trazados por los puntos de encuentro y los desplazamientos sucesivos” (p. 138). Es así que logran constituir una red de diferenciaciones y una combinatoria de espacios. La paradoja de la frontera es que los puntos de diferenciación entre los cuerpos también son los puntos en común; la frontera puede funcionar como un intervalo o convertirse en un puente y hasta incluso, traicionar así “el orden”. Las zonas de parques y río se destacan fuertemente en los mapas y en los íconos elegidos, parecieran cobrar especial sentido para estos/as jóvenes. La identidad sobre el río Paraná, que actualmente parece obvia, forma parte de los grandes cambios urbanos que se produjeron en el pensamiento sobre las ciudades. En el caso de Rosario, hace 30 años la ciudad “le daba la espalda al río”: no había acceso y muchos menos espacios públicos que permitieran llegar a él. En los relatos encontramos referencias a estos espacios públicos que cumplen esta función de encuentro con los próximos, pero también con los ajenos, donde son necesarias la apelación a estrategias para llegar, permanecer, vinculadas a ir juntos/as o evitar la nocturnidad.

En el siguiente mapa (4), realizado por estudiantes de Arquitectura, los trazos asumen otra forma de expresión. En lugar de recorridos, lo que estos/as estudiantes hicieron fue señalar espacios de sus prácticas cotidianas: los clubes donde uno de ellos entrena rugby, donde otro entrena canotaje, ambos espacios deportivos y afectivos; una zona de la playa del río Paraná donde se reúnen con amigos/as; la iglesia a la que dos de ellos/as asisten y que funciona como institución identitaria; la parada de colectivo extensamente relatada a propósito del peligro urbano; la Ciudad Universitaria, popularmente llamada como “La Siberia”, la facultad a la que asisten y el comedor universitario, relatados como espacios que cobran peso en su vida e identidad.



5

Aquí el acento gráfico está puesto en sus “lugares practicados” (De Certeau, 1996b), la acción territorializante que supone asimilar, apropiarse, identificarse con un espacio, hacerlo propio. En este sentido, es preciso señalar que los lugares performan a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico que trasciende a los planes y decisiones oficiales (Chiurazzi, 2007).

Es así que en los relatos de estudiantes de Arquitectura y Psicología, “La Siberia” – como ciudad universitaria– gana peso en tanto espacio público y colectivo para ser habitado más allá del cursado. En el caso de Medicina y Ciencias de la Educación –cuyas instalaciones se encuentran ubicadas en enclaves céntricos de la ciudad de Rosario– los decires sobre el habitar la universidad no remiten tanto al entramado edilicio, sino que están mediados por los vínculos que se generan con docentes, tutores, ayudantes. En este sentido, en algunos relatos aparecieron expresiones que referían a “ambientes lindos” condicionados por haberse encontrado con algunos referentes que “acompañan”.

<sup>5</sup> Las referencias a los espacios se hicieron en función de los relatos estudiantiles.

## A modo de interrogantes finales

Nos propusimos abordar algunos sentidos puestos en juego por estudiantes de los primeros años en sus primeros recorridos por la universidad durante el retorno a la presencialidad, que tuvo lugar durante el período conocido como pospandemia. Particularmente, nos interesó abordar el conocimiento, la sociabilidad y el espacio –como dimensiones que pueden ser incluidas dentro de la categoría amplia de relación con el saber– ya que consideramos que constituyen coordenadas centrales de la experiencia educativa que fueron reconfiguradas durante la pandemia. En este sentido, los cambios ocurridos durante la etapa de virtualización forzosa interpe-laron a la universidad y pusieron en primer plano una serie de discusiones que, si bien ya estaban presentes, adoptaron otros contornos en estos nuevos contextos.

La incorporación de la virtualidad, las nuevas tecnologías que facilitarían formatos híbridos, aparecen como demandas epocales frente a las cuales la institución universitaria pareciera anacrónica. Ahora bien, no podemos dejar de preguntarnos por su impacto en términos epistemológicos. En nuestro trabajo hemos identificado diferentes usos de dichos formatos. Algunos parecieran promover atajos, evasiones y vínculos con el conocimiento fragmentados, superficiales y dispersos; mientras que otros permitirían tomar el control del proceso de aprendizaje de un modo más autónomo.

Respecto de las formas asumidas por la sociabilidad estudiantil, cabe la pregunta respecto del devenir del estudiantado como forma de vida (Agamben, 2020) frente a lo que el presente inmediato nos devuelve en relación con esto; especialmente la reclusión en el hogar, sumada a la crisis económica y al cuadro de violencia en la ciudad. Estos se enmarcan en una tendencia de mayor alcance signada por procesos de individualización y dificultades en la construcción de lo común. Identificamos, en este sentido, dificultades para el trabajo grupal, como así también sentidos instrumentales respecto del vínculo con otros/as, especialmente en relación con el rol de las agrupaciones estudiantiles. No obstante, también fue posible observar una revalorización de los espacios de las facultades y del encuentro presencial que va adquiriendo densidad en el transcurso del tiempo. En este sentido, nos interesa destacar la presencia de lugares practicados y afectivizados (De Certeau, 1996b) en los que se observaron usos múltiples,

singulares, situados que ubican al estudiantado en un entramado histórico de relaciones académicas, sociales y afectivas. En este trabajo no pretendimos dar cuenta de todos esos usos –signados por las características específicas de cada facultad– ni tampoco generalizar lo observado al conjunto de las instituciones del sistema –diferenciado por el tipo de contrato que los/las jóvenes establecen con las instituciones educativas en una sociedad cada vez más fragmentada (Krotsch, 2002)–. Nos interesó poner de relieve algunos modos de recorrer y habitar la ciudad y la universidad para conocer el peso que posee esta materialidad en la pospandemia.

Para finalizar, en tiempos agitados en los cuales –parafraseando a la idea gramsciana– algo de lo viejo muere pero lo nuevo no termina de aparecer, nos enfrentamos a nuevos riesgos y desafíos frente a los cuales no pretendemos una mirada nostálgica por lo perdido, pero tampoco un entusiasmo ingenuo por el futuro. Desde un presente difícil para la universidad argentina, en términos no solo de su desfinanciamiento, sino del intento de deslegitimación del que está siendo objeto, requerimos prestar atención a los diferentes modos en que el conocimiento, la sociabilidad y el espacio se resignifican a partir de prácticas, usos y apropiaciones estudiantiles que, en muchos casos, modifican las lógicas históricamente instaladas. Interpelarnos acerca de los sentidos que puede adquirir la universidad del futuro necesariamente implica, a nuestro parecer, preguntarnos acerca de las posibilidades de reafirmación de lo común hoy.

## Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Agamben, Giorgio (2020). Réquiem por los estudiantes. Artillería Inmanente [blog]. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=1514>

Ahmed, Sara (2019). *La promesa de la Felicidad. Una crítica al imperativo de la Alegría*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Antelo, Estanislao (2005). La Pedagogía y la época. En Silvia Serra (coord.), *La pedagogía y los imperativos de la época* (pp. 9-19). Buenos Aires: Noveduc.

Azzara, Esteban et al. (2022). *¿Por qué los estudiantes acuden a YouTube para aprender contenidos escolares? Una exploración indirecta a la problemática pedagógica del nivel secundario* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología. Universidad Nacional de La Plata.

Beillerot, Jacky (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En Jacky Beillerot, Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.

Benavides-Lara, Mario Alberto et al. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa*, (34), pp. 163-197. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793>

Benchimol, Karina et al. (2024a). Post pandemia: cambio en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (20), pp. 62-71.

Benchimol, Karina, Messina, Verónica y Poliak Nadina (2024b). *Derecho a la educación superior. Experiencias y perspectivas de jóvenes universitarios en un contexto de culturas digitales*. IX Encuentro nacional y VI Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación”.

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, Sandra (2014). La sociabilidad estudiantil en las universidades públicas. Perspectivas teóricas y horizontes de investigación. *Pensamiento universitario*, 16, pp. 55-64.

Charlot, Bernard (2008). La relación con el saber. *Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chiurazzi, Teresa (2007). Educación para la arquitectura. En Ricardo Baquero; Gabriela Diker y Graciela Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 45-58). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Derrida, Jacques (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Trotta.

De Certeau, Michel (1996a). *La invención de lo cotidiano 1. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.

De Certeau, Michel (1996b). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Debord, Guy (1958). Teoría de la deriva. *Internacional situacionista, Vol. I: La realización del arte*. Madrid: Literatura Gris.

Diez Tetamanti, Juan Manuel (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), pp. 13-25.

Dussel, Inés (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, (51), pp. 31-48.

Dussel, Inés y Becerra, Manuel (2024). Dar clases en la era Milei. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/dar-clases-en-la-era-milei-cruzada-cultural-en-el-aula>

Elias, Norbert (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2008). *Metodología de la investigación*. España: McGrawHill.

Krotsch, Pedro (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en blanco*, (12), pp. 19-49.

Luques, Agustina (2024). *Demandas, estrategias y agendas de les estudiantes militantes universitarias en Argentina: un análisis en tres universidades públicas durante el periodo 2018-2022*. IX Encuentro nacional y VI Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación".

Ortega, Facundo (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortega, Facundo (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. *Trayectorias Universitarias*, (2)3, pp. 26-32.

Piovani, Juan Ignacio (2007). Otras formas de análisis. En Alberto Marra-di, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (eds.), *Metodología de la Ciencias Sociales* (pp. 287-298). Buenos Aires: Emecé.

Rinesi, Eduardo (2016). *Actores y soldados: Cinco ensayos hamletianos*. Los Polvorines: UNGS.

Rosa, Hartmut (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz.

Sadin, Éric (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Semán, Pablo y Welschinger, Nicolás (2023). Juventudes mejoristas. La crítica al Estado, la política y la economía en la generación pandémica. *Cuadernos de Antropología Social*, (58), pp. 29-52.

Sennett, Richard (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.

Sibilia, Paula (2018). *Subjetividades contemporáneas y formación universitaria: Rupturas y encuentros*. *Revista Trayectorias Universitarias*, 4(7), pp. 160-173. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6504/5572>

Sibilia, Paula (2024). *Yo me lo merezco: De la vieja hipocresía a los nuevos cinismos*. Buenos Aires: Taurus.

Vercellino, Soledad (2023). Los procesos de democratización de la universidad argentina y sus derivaciones institucionales. *Trayectorias Universitarias*, 9(17). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/16059>

Vommaro, Pablo (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario-Clacso.

## Capítulo 7.

# Aprender a comprender

## Estrategias y metodologías de estudio en los inicios universitarios

Mariana Correa (FCH-UNLPam / CONICET)

Emilce Rojo (FCH/FCV-UNLPam)

### Introducción

La pregunta por la experiencia estudiantil, por los modos en que los/las jóvenes y personas adultas transitan por la universidad en escenarios de masificación, heterogeneidad y complejidad creciente (García de Fanelli, 2015; Ezcurra, 2024), adopta relevancia y centralidad en los estudios actuales de educación superior en tanto permite abordar y comprender la vida universitaria desde dimensiones que atienden –entre otros– aspectos subjetivos, políticos y sociales (Carli, 2012). A partir de estas consideraciones, este capítulo propone un abordaje inicial de la experiencia estudiantil en los inicios de carreras de grado de la Universidad Nacional de La Pampa, con foco en las metodologías y estrategias de estudio adoptadas por los/las estudiantes durante su primer año en tres unidades académicas de la universidad: Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, Facultad de Ciencias Veterinarias y Facultad de Ingeniería, radicadas en las ciudades de Santa Rosa y General Pico, La Pampa.<sup>1</sup>

A partir de la sistematización de un conjunto de relatos autobiográficos realizados por estudiantes tutores/as de pares (estudiantes avanzados/as) en el marco de la capacitación periódica organizada por el Programa

---

<sup>1</sup> La selección de estas unidades académicas se realiza en el marco de una primera etapa de exploración y construcción del mapeo. En una segunda etapa, se prevé la inclusión de las unidades académicas restantes: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, de Ciencias Humanas, de Ciencias de la Salud y de Agronomía.

Tutorías de Pares para Ingresantes<sup>2</sup> de la Secretaría Académica de Rectorado en el año 2025, se propone un mapeo inicial de los modos de estudiar de estos/as estudiantes y sus procesos de reconfiguración en los inicios, con el propósito de identificar las estrategias predominantes en carreras con perfiles profesionales diferenciados. En total, se analizan 30 relatos autobiográficos breves de estudiantes tutores/as que participan por primera vez en el programa mencionado.

El capítulo se organiza en tres apartados. El primero expone las principales notas metodológicas y conceptuales que fundamentan la selección y análisis de los relatos autobiográficos seleccionados. El segundo describe y analiza los modos de estudiar expresados por los/las estudiantes a partir de una tipología de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y de manejo y control de recursos), con el fin de construir el mapeo inicial referenciado. Como cierre, un tercer y último apartado en el que se presentan algunas reflexiones a partir de los resultados presentados.

## **Notas metodológicas y conceptuales**

Los análisis presentados, como se anticipó, derivan de un ejercicio de sistematización de relatos autobiográficos breves escritos por estudiantes tutores/as de pares en el marco de la capacitación periódica proporcionada por la coordinación del Programa Tutoría de Pares para Ingresantes de la Universidad, dependiente de Secretaría Académica de Rectorado (Resolución CS N° 431/19). El taller, denominado “Ingreso universitario y tutoría de pares: aportes para la construcción del rol”, busca promover una formación situada para el ejercicio de la tutoría. En su temario, incluye no solo la comprensión de los alcances y límites del rol en el marco del reglamento

---

<sup>2</sup> Los/las tutores/as de pares son estudiantes avanzados/as que se suman a las cátedras de primer año con el propósito de acompañar las trayectorias estudiantiles de los grupos que ingresan. Sus tareas principales son brindar apoyo sistemático para superar factores que obstaculicen la permanencia, construir en conjunto metodologías de estudio para facilitar el abordaje de nuevos contenidos disciplinares en el marco de las cátedras, contribuir al desarrollo de acciones y actitudes para el aprendizaje en general y la autonomía, entre otras. Los/las estudiantes tutores/as son designados/as por resolución del rector durante el período del dictado de la asignatura (Res. CS N° 431/19).

actual del programa en la UNLPam y la utilización de diversos dispositivos y recursos para orientar los procesos de acompañamiento; sino que, además, propone ejercicios de reflexión a partir de las propias vivencias como estudiantes en las distintas unidades académicas (Correa, Gundin y Fortuna, 2024).

En cuanto a la producción de los relatos, estos se escriben en el marco de una consigna general, que invita a los/las tutores/as a rememorar sus propias experiencias como estudiantes ingresantes a partir de cuatro aspectos: la escritura, la lectura, la oralidad y la comprensión de consignas, sin exclusión de otras vivencias consideradas significativas en los momentos evocados. Durante el taller dictado a inicios del primer cuatrimestre 2025, los/las estudiantes participantes (tutores/as por primera vez en la universidad) presentaron en total 77 relatos. Debido al volumen de narrativas y a los efectos de describir y analizar las singularidades de la experiencia estudiantil, en esta oportunidad se seleccionan 30 relatos, correspondientes a estudiantes de las Facultades de Ciencias Económicas y Jurídicas, Ciencias Veterinarias e Ingeniería.<sup>3</sup>

El siguiente cuadro presenta una descripción general de los/las estudiantes tutores/as que conforman la muestra y el número de relatos autobiográficos analizados por unidad académica.

---

<sup>3</sup> En una segunda etapa de estudio, se prevé el abordaje de los 47 relatos restantes, correspondientes a estudiantes tutores/as de las cuatro unidades académicas no incluidas en esta primera instancia: Facultad de Ciencias Humanas, de Ciencias de la Salud, de Ciencias Exactas y Naturales y de Agronomía.

**Cuadro 1. Descripción de estudiantes tutores/as y número de relatos autobiográficos analizados según Unidad Académica UNLPam**

Unidad académica	Carreras	Año de ingreso	Número de asignaturas aprobadas <sup>4</sup>	Número total de relatos
Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECOJUR)	Abogacía	2018	35	13
		2020	22	
		2020	31	
		2020	35	
		2020	13	
		2021	26	
		2023	12	
		2023	11	
		2023	9	
		2024	9	
	2024	10		
	2024	8		
	Contador Público Nacional	2020	9	
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	Medicina Veterinaria	2017	21	12
		2018	12	
		2018	15	
		2018	21	
		2018	21	
		2018	13	
		2019	14	
		2020	10	
		2020	12	
		2021	18	
		2022	9	
		2023	10	
Facultad de Ingeniería (FI)	Tecnicatura en Telecomunicaciones	2024	9	5
		2024	7	
	Ingeniería en Sistemas	2023	7	
	Ingeniería electromecánica con orientación en automatización industrial	2022	12	
	Analista Programador	2020	9	

Fuente: elaboración propia.

<sup>4</sup> Según el plan de estudio de cada carrera, hasta febrero del año 2025.

Los/las estudiantes que integran la muestra, como se expone en el Cuadro 1, ingresaron a la UNLPam entre los años 2017 y 2024, lo que denota variedad de recorridos, edades y trayectorias académicas. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas, la mayoría de los/as estudiantes tutores/as estudian Abogacía (12) y en algunos casos informan un número significativo de asignaturas aprobadas, lo que los sitúa en el tramo final de la carrera. En cuanto a la Facultad de Ciencias Veterinarias, la totalidad de estudiantes tutores/as referenciados/as transitan por la carrera de Medicina Veterinaria y están en su mayoría en tramos intermedios. Como nota distintiva, se advierte que muchos/as ingresaron a la universidad en el año 2018, lo que denota trayectorias temporales extensas en la Facultad (7 años en el caso de 5 estudiantes que conforman la muestra). Por último, en cuanto a la Facultad de Ingeniería, los/las estudiantes tutores/as seleccionados/as estudian diversas carreras ofrecidas por la facultad y se sitúan en tramos iniciales.

El abordaje de los relatos de cada grupo de estudiantes tutores/as posibilita no solo recuperar sus propias perspectivas para el estudio de los inicios universitarios, sino, además –y desde una perspectiva de investigación cualitativa–, comprender sus identidades en proceso y no como posiciones invariantes en la universidad, sus diversas formas de sociabilidad, sus procesos de identificación, de aprendizajes pedagógicos y culturales, entre otros (Carli, 2006). Desde la perspectiva de los estudios biográficos, esto implica comprender los testimonios de cada estudiante tutor/a no como simples relatos factuales, sino como instrumentos de (re)construcción identitaria (Güelman, 2024), en tanto posibilitan la identificación de marcas narrativas (Meccia, 2019), construcciones discursivas a través de las cuales los/las estudiantes rememoran su experiencia en el ingreso en un doble rol, como estudiantes y como tutores/as de pares y, en ese marco, orientadores/as de otros procesos de aprendizaje.

Respecto al enfoque conceptual adoptado, las narrativas en análisis se comprenden en el marco de una categoría más amplia, la de *experiencia estudiantil*. El estudio de la experiencia, en tanto categoría situacional y relacional, supone dotar de historicidad las identidades que produce (Scott, 2001). A partir de los trabajos de Dubet (2010), Rockwell (1997) y Carli (2012), la *experiencia estudiantil* puede definirse como un proceso singular, pero con un carácter social, ya que no solo se encuentra configurada por condiciones institucionales, sino también por particularidades sociales

y económicas de la sociedad. En ese sentido, para comprender la experiencia estudiantil en las universidades es necesario, en principio, conocer al estudiantado y sus características biográficas, pero también reconocer cómo dicha experiencia se configura en un marco y situación institucional particular: lo que la institución prescribe, los obstáculos que enfrentan y las estrategias de permanencia que construyen.

En diálogo con estas definiciones, la categoría *inicios universitarios* posibilita comprender la experiencia estudiantil universitaria no solo como la experiencia en el primer año de las carreras, sino como un proceso dinámico y complejo en el que convergen posiciones objetivas, experiencias subjetivas, políticas de recepción, de permanencia y condiciones pedagógicas en el marco de un arco temporal que incluye los procesos de transición educación secundaria-educación superior y se extiende más allá del primer año (Pierella, 2019; Vercellino y Pogré, 2023; Correa, 2023). Se trata de una reconceptualización del ingreso que habilita, como plantea Sotelo (2025), un nuevo enfoque para abordar las problemáticas persistentes de los inicios, ya que permite visibilizar las desigualdades estructurales y sus efectos en las trayectorias estudiantiles.

En relación con la comprensión de las estrategias de aprendizaje, para este análisis, adoptamos las definiciones y clasificaciones propuestas por Pozo y Scheuer (1999). Estas son definidas como un sistema de acciones u operaciones conscientes de decisión, mediado por instrumentos simbólicos. Incluye pensamientos, acciones, comportamientos, creencias y emociones, que posibilitan el procesamiento de nueva información y su integración con la disponible en las estructuras cognitivas, lo que se traduce posteriormente en nuevos conocimientos y habilidades. Los autores incorporan, además, elementos implícitos que forman parte de tales procesamientos internos, como la motivación. En este sentido, las estrategias de aprendizaje implican pensar en aspectos que van más allá de los procesos cognitivos, que los incluyen, pero que los interpelan en contextos y espacios de aprendizajes (en el sentido amplio).

En el caso de la educación superior, Carlino (2005) argumenta que los/las estudiantes del nivel tienen el desafío de encontrarse con variedades discursivas propias de las disciplinas que estudian y que, previsiblemente, deberán utilizar en su futuro profesional. Los géneros involucrados en prácticas sociales son para ellos el nuevo objeto de conocimiento, tanto en lo que respecta a la escritura como a la práctica social de escribir y

leer, entendidas no solo como objeto de estudio, sino también como medio para dicha adquisición. Para Marín y Hall (2005), los textos de estudio que se utilizan en el nivel superior (también llamados académicos) tienen la finalidad de propiciar en el/la estudiante una lectura crítica y reflexiva, y no tanto centrada en la extracción de datos. El tipo de lectura predominante es aquel que se realiza con el fin de construir conocimientos, analizar problemas y formular juicios críticos.

Estos aportes permiten dar cuenta de que el aprendizaje, en tanto proceso contextualizado, requiere del uso de determinadas técnicas que no siempre son las mismas y que complementan otros aspectos, como son las características del objeto de conocimiento, la tarea o consigna específica, el trabajo colaborativo o individual, el entorno o ambiente de aprendizaje, los tiempos y espacios, entre otros. Marín y Hall (2005) consideran la dificultad que presentan los contenidos mismos, ya que no están centrados generalmente en entidades empíricas, sino en cuerpos o conceptos teóricos que demandan el uso de diversas estrategias y de autonomía por parte de los sujetos del aprendizaje.

Si bien en el estudio de las estrategias de aprendizaje hay diferentes conceptualizaciones y clasificaciones o subdivisiones, la clasificación clásica (Pintrich y García, 1993; Weinstein y Mayer, 1986; Pozo y Scheuer, 1999; Monereo, 1994) reconoce tres grandes grupos de estrategias, que se diferencian o clasifican en función de diferentes procedimientos cognitivos. Una de las categorizaciones refiere a las denominadas “estrategias cognitivas” y se trata de procedimientos utilizados para aprender y codificar información. Pintrich y García (1993) explican que las estrategias cognitivas contemplan diferentes tipos de procesos y las divide en: estrategias cognitivas de operaciones básicas (repetición, memorización, repaso), de elaboración (suponen transformación del contenido a ser estudiado) y de organización (se vinculan con aprendizajes profundos e incluye los procesos cognitivos anteriores). Dentro de las estrategias cognitivas los autores mencionados sitúan el concepto de “pensamiento crítico”.

Un segundo grupo de estrategias son las denominadas “estrategias metacognitivas”. El planeamiento, control y regulación son procesos considerados estrategias metacognitivas, utilizadas para orientar de manera consciente las acciones a llevar a cabo para aprender y autoevaluar los aprendizajes. Por último, la literatura referencia un tercer grupo de estrategias, las “estrategias de manejo o control de recursos”. Estas remiten a

aspectos externos, como la organización del tiempo y ambiente de estudio, la búsqueda de recursos y elementos de apoyo, el aprendizaje grupal, y aspectos internos, como la regulación del esfuerzo y la motivación.

Esta clasificación de las estrategias de aprendizaje evidencia la diversidad y complejidad que requiere su puesta en uso. A continuación, proponemos un análisis preliminar de los modos de estudiar (estrategias de aprendizaje predominantes) de los/las estudiantes de las unidades académicas seleccionadas de la UNLPam, con el propósito de comenzar la construcción de un mapeo de la experiencia estudiantil en los inicios de las carreras de grado de la universidad desde una dimensión que prioriza los aprendizajes.

## Las estrategias de aprendizaje en los inicios universitarios: un mapeo inicial de la UNLPam

A partir de la clasificación de estrategias de aprendizaje detalladas en el apartado anterior, una primera aproximación a los relatos autobiográfico de los/las estudiantes tutores/as posibilita identificar el predominio de las siguientes:

**Cuadro 2. Estrategias de aprendizajes predominantes en los relatos autobiográficos según la clasificación de Pintrich y García (1993)**

Unidad académica	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas	Estrategias de regulación y control
Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas (ECOJUR)	Resumir, realizar cuadros sinópticos, leer y subrayar para luego pasarlo a hoja papel, escribir con "palabras propias" definiciones, lectura en "voz alta", toma de notas detalladas, con foco en conceptos jurídicos.	Estudiar primero la "teoría" para después comprender "la práctica" (casos, por ejemplo). Explicación entre pares para chequeo de comprensión, búsqueda de explicaciones alternativas a la bibliografía (videos de profesionales, por ejemplo), autocorrección de textos.	Utilización combinada de soportes escritos (hoja papel y documentos en Google Drive), organización del tiempo de estudio a partir del uso de aplicaciones digitales con método pomodoro, por ejemplo.

Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	Resumir "a mano", leer, repasar, tomar apuntes, realizar cuadros, mapas conceptuales, fichas de palabras, memorizar.	Estudiar y debatir en grupo los temas poco claros.	Utilización de agenda, cronogramas, organización de jornadas/ encuentros de estudio, asistencia a clases de consultas personalizadas. Aprovechamiento de la biblioteca de la facultad.
Facultad de Ingeniería (FI)	Lectura previa a la asistencia a clase, toma de nota a partir de presentaciones esquemáticas, práctica de ejercicios en cuaderno.	Práctica de presentaciones orales (informes con lenguaje técnico), estudio grupal.	Aprovechamiento de recursos de la facultad: biblioteca y Centro de Cómputos.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los relatos permite dar cuenta del uso de diferentes tipos de estrategias que, si bien no podrían encasillarse en una clasificación específica, denotan diferentes niveles de complejidad en su aplicación y en la toma de decisión consciente sobre su uso. De este modo, aún alejadas del "pensamiento crítico" (Pintrich y García, 1993), se identifican estrategias cognitivas consideradas como "simples" (de repetición, lectura, subrayado, etc.) y otras que, combinadas, derivan en estrategias "complejas" (relación, interpretación, organización, elaboración de mapas, cuadros).

Al respecto, los relatos expresan:

Con el tema del estudio fue un poco complicado al principio, porque no encontraba las herramientas adecuadas para poder estudiar y entender lo que estudiaba, por lo que optaba por la memorización y no era nada fácil, hasta que probando diferentes formas me di cuenta de que lo que me servía era escuchar, solamente escuchar a los profesores sin tomar apuntes y tratar de entender lo que explicaban en el momento para que después leyendo el tema terminara de reforzar los conocimientos (Relato 8-FCV).

Empecé a hacer resúmenes para sacar lo importante, y a leer en voz alta para concentrarme y explicar a alguna compañera para comprender, me funcionó de diez, y aún me sigue funcionando. Y para las materias prácticas, no hay otra más que practicar y mucho (Relato 1-ECOJUR).

Algunas de las estrategias que más me sirvieron refieren a la práctica de las presentaciones orales (ensayar en voz alta y practicar la dicción y terminología específica de la carrera), realizar esquemas y planificación de los exámenes y TP más importantes (Relato 1-FI).

De estos ejemplos, por un lado, podría inferirse que aparecen voces que remiten a operaciones básicas como la memorización y la transcripción. A estas se suman algunos ejemplos de estrategias de elaboración, tales como la producción de resúmenes y cuadros, el subrayado y la selección de información, las cuales remiten al contenido de manera aislada, sin contextualizarse con la asignatura o la carrera.

El aporte teórico de Pozo y Scheuer (1999) caracteriza a las estrategias como acciones conscientes que incluyen pensamientos y acciones, pero también creencias e incluso emociones. Esta mirada implica pensar en las estrategias de aprendizaje desde un punto de vista amplio, teniendo en cuenta todos los aspectos implicados y no solo el cognitivo. Valle y colaboradores (1998) sostienen que referir a las estrategias también tiene que ver con acciones de planificación, dirección y control por parte del estudiantado. Por tanto, las estrategias de aprendizaje interpelan contextos y espacios de aprendizaje particulares que requieren organización o control de recursos (internos y externos) regulados, en vínculo con las propuestas de enseñanza y el contexto académico.

En relación con esta tipología de estrategias de regulación y control de recursos aparecen, en los relatos, cuestiones vinculadas con la dimensión de las personas que participan en los procesos de aprendizaje, como el aprendizaje grupal. Al respecto, los/las estudiantes tutores/as expresan:

Estudiar en grupo también ha sido una experiencia beneficiosa (Relato 1-FCV).

He aprendido que el grupo y el método de estudio influyen mucho (Relato 4-FCV).

Juntarme a estudiar con compañeros de manera habitual no me ha resultado mucho, pero sí reunirme con alguien unos días antes de un examen a resolver consignas y ejercicios (Relato 8-FCV).

Como método de estudio, lo que más me servía en mi caso era estudiar sola, y los últimos días repasar con mis compañeros, armar un grupo de debate (Relato 9-FCV).

He adquirido hábitos de estudio, planeamiento, diversas técnicas de aprendizaje, inserción en distintos grupos y por diversos medios (Relato 11-ECOJUR).

Lograr encontrar un grupo de estudios fue fundamental para sobrevivir al primer año (Relato 5-FI).

El grupo de estudio es planteado como un espacio de contención y aprendizaje que permite la confrontación, discusión e integración de saberes, lo que conlleva, en ocasiones, vínculos con nueva información y hasta cambios en la comprensión. Estas respuestas podrían volver la mirada no solo sobre la dimensión de los/las participantes y las estrategias de regulación y control, sino también sobre la dimensión autónoma del aprendizaje en la universidad. La autonomía es considerada un eje central para el desarrollo de regulaciones y aprendizajes estratégicos y, ante situaciones que requieren decisiones propias y las dificultades de poder tomarlas en soledad, se recurre al trabajo con los pares como espacio de sostén y consulta.

Las estrategias de regulación y control de recursos no solo se refieren al aprendizaje grupal, sino a otros aspectos externos, como la organización del tiempo y ambiente de estudio, la búsqueda de recursos y elementos de apoyo. Es interesante señalar que, en las entrevistas, el tiempo aparece como un condicionante. En algunas voces, el tiempo y el espacio aparecen como aspectos que se tienen en cuenta al momento de planificar procesos de aprendizaje y en otras como un obstáculo difícil de sortear. Así, en el caso de la Facultad de Ciencias Veterinarias, por ejemplo, un grupo de datos muestra que es clave el uso estratégico de este y otro grupo evidencia que va resolviendo como puede a medida que va transcurriendo el tiempo.

A modo de ejemplo, para el primer caso los relatos expresan que “me ha ayudado mucho calendarizar los temas y las horas de estudio, ya que

me organiza tanto el tiempo de estudio, como el de trabajo también” (Relato 1-FCV) y que “al inicio cuesta organizar una rutina de estudio a la altura de lo que es la universidad” (Relato 3-FCV). En cambio, otros señalan esta particularidad como un obstáculo difícil de sortear: “Me costaba entender los temas, no sabía organizar los tiempos, me desconcentraba fácilmente, no encontraba la manera de estudiar e iba haciendo como podía” (Relato 4-FCV).

Esto resulta relevante puesto en diálogo con la última clasificación de estrategias metacognitivas propuesta por los autores. Estas últimas refieren al conocimiento y autoevaluación de los propios procesos, como el control y regulación con el objetivo de aprender. Su uso orienta de manera consciente las acciones a llevar a cabo para aprender. Es relevante el desempeño de este tipo de estrategias en espacios de aprendizaje que se proponen autónomos, integrales y autorregulados, como es el caso del aprendizaje en la universidad.

Las estrategias de aprendizaje, principalmente las cognitivas, se reconfiguran en los relatos a partir de cierta “resistencia” que, debido a la complejidad de los saberes implicados, surge al momento de ser abordados/ estudiados en la universidad. En algunos casos, este proceso, por estar supeditados a los vertiginosos tiempos de las cursadas, es vivenciado con desesperación y estrés. Al respecto, una estudiante de la carrera de Abogacía expresa: “Por la cantidad de material que era, y lo complicado que se me hacía filtrar la información sin antes tener la clase, me desesperé muy pronto”. Y otro estudiante señala: “Cuando los temas se complejizaban y las fechas se juntaban sentía mucho estrés» (Relato 12-ECOJUR). En relación con esto, otra estudiante expone:

Sé de otros métodos de estudio como realizar fichas con los distintos temas de alguna materia y sacar una al azar para repasarlos; grabarme leyendo algún tema específico y luego escucharlo repetidas veces; realizar numerosos afiches y pegarlos en la pared. Algunos de estos métodos los intenté aplicar, pero los terminé descartando porque sentía que perdía tiempo o no me servían objetivamente para entender el o los temas (Relato 1-FCV).

Podría pensarse que sobreponerse a la frustración que genera la desaprobación en primer año implica para el estudiantado, entre otros procesos, “cambiar de enfoque”. Al respecto, un estudiante de Ingeniería relata:

Ante las desaprobaciones decidí tomar un enfoque diferente: traté de pensar en frío y volver a intentarlo. Busqué rodearme de compañeros que ya habían cursado esas materias y cambié mis métodos de estudio. También comencé a aprovechar los recursos de la facultad, como la biblioteca y el centro de cómputos (Relato 4-FI).

En Morchio (2015) se concibe que el aprendizaje estratégico implica analizar y controlar los propios procesos de aprendizaje para tomar decisiones conscientes que tengan en cuenta las propias posibilidades, capacidades, recursos, características del material y de la propuesta, entre otros aspectos. Se trata de poder controlar, regular y reconocer para tomar decisiones y desarrollar acciones que lleven a nuevos aprendizajes.

Del análisis de los relatos emerge, en algunas voces, que los modos de estudiar en la universidad se reconfiguran de manera abrupta, a partir del ensayo y error, sin demasiados procesos reflexivos y metacognitivos, en el marco de lapsos temporales vivenciados como breves (las primeras cursadas bimestrales o cuatrimestrales, por ejemplo) y a la par de procesos de transición educación secundaria-educación superior definidos como más o menos dificultoso en relación con las pocas o muchas herramientas (recursos materiales, educativos, sociales y simbólicos) con las que cada estudiante llega a la universidad. En tal sentido, una experiencia de “secundaria exigente”, por ejemplo, preocupada por las formas de estudiar solicitadas en el nivel superior, es referida como una vivencia que otorga cierta “ventaja” en los inicios universitarios, en comparación con quienes transitaron su escolaridad secundaria de otros modos.

Los modos de estudiar se reconfiguran también a partir de cierta percepción de “insuficiencia”. Esto es, la percepción de que el repertorio de metodologías de estudio aprendidas y utilizadas durante la escolaridad (principalmente secundaria) son “insuficientes” para responder a los requerimientos académicos universitarios. Al respecto, un estudiante de Ingeniería expresa:

Con la llegada del 2022, comencé a cursar las materias del primer año y pronto noté que la cantidad de horas de estudio y los métodos que venía utilizando no eran suficientes (Relato 4-FI).

Hay relatos que refieren a metodologías “más eficaces” o “menos eficaces”, en relación con la comprensión de lo estudiado, la economía de tiempos y la especificidad de los contenidos, vinculados al perfil profesional. Los modos de estudiar, las metodologías consolidadas y descartadas mutan en relación con los tiempos reales disponibles para estudiar: los de las cátedras, pero centralmente los propios más allá de la universidad. De este modo, es un “lujo” dedicarle más de una lectura a cierta bibliografía o abordarla con dos o más estrategias cognitivas. El tiempo de estudio real es considerado valioso pero escaso, por eso “se exprime”, “se divide bien” y se calcula en función de la complejidad de los temas/contenidos a estudiar y de los propios tiempos disponibles para ello. Del análisis de los relatos emerge que los modos de estudiar también mutan o se redefinen a partir de “las exigencias de las cátedras”, diversas entre sí. Al respecto, una estudiante de la Facultad de Ingeniería expresa:

[...] no todas las materias requieren el mismo método de estudio. En la universidad, estás en un constante proceso de cambio y ajuste, adaptando tu manera de aprender a las exigencias de cada materia (Relato 2-FI).

El tiempo, su disponibilidad y organización, tiene también efectos en las estrategias cognitivas que se consolidan o descartan. Una estudiante de Abogacía es muy clara al respecto:

Los métodos que yo fui descartando con el tiempo fueron leer y reescribir tal cual el texto, ahora lo que hago es leo y resumo con mis palabras. A su vez, voy leyendo en voz alta para que me vayan quedando los contenidos. También es repasar los contenidos claves en voz alta varias veces [...] de esta manera, es mucho más rápido (Relato 3-ECOJUR).

En el caso de la Facultad de Ciencias Veterinarias, una estudiante relata: “Me organizo con los horarios de estudio por día y por tema para llegar a tiempo. [Cuando era] ingresante no sabía administrar el tiempo y a veces no llegaba con todo” (Relato 8-FCV).

## A modo de cierre

De lo expuesto se advierte la utilización de múltiples estrategias de aprendizaje, cognitivas, metacognitivas y de regulación y control de recursos. Muchas son consolidadas, en parte, durante la escolaridad secundaria pero la mayoría se aprenden en el marco de las primeras experiencias de cursada en la universidad, con requerimientos considerados como “más complejos”, exhaustivos y vinculados a los propios campos disciplinares.

Los procesos de pasaje de la escuela secundaria a la universidad son vivenciados en algunos casos como un desafío, un “cambio abrupto”, un “punto de inflexión”, la búsqueda de un “nuevo equilibrio”. En la mayoría de los relatos refieren a un proceso que exige adaptación, energía y esfuerzos personales para la comprensión y el cumplimiento de nuevas lógicas y requerimientos institucionales. En este marco, los/las estudiantes construyen y consolidan diferentes estrategias de estudio, en la que los grupos (académicos y afectivos) constituyen un soporte fundamental.

Consideramos que el contexto académico y sus variadas dimensiones son necesarios para el análisis de las estrategias de aprendizaje y para la transformación de estas a partir de la construcción de espacios de aprendizaje que tensionen consideraciones iniciales, constituidas en historias personales y trayectorias educativas previas, con concepciones académicas universitarias en pos de aprendizajes que tiendan a la transformación y el entendimiento. La relevancia y el valor otorgado a las propuestas pedagógicas, a los recursos educativos y a la evaluación del autodesempeño desde lineamientos institucionales, como los exámenes presentes en los relatos citados en este trabajo, dan cuenta del sostén que implica para el estudiante el espacio en el que se desarrolla el aprendizaje.

En este sentido, los recorridos institucionales, pero también la construcción de espacios de aprendizaje que se constituyen con itinerarios estratégicos específicos diseñados para el abordaje de saberes disciplinares específicos y en contexto, resulta un aspecto clave al considerar las experiencias pedagógicas y de aprendizaje de los inicios universitarios. De las reflexiones de los análisis de los relatos emerge que “aprender a comprender y aprender de un modo estratégico” aparecen como ejes “a enseñar” en contextos académicos específicos.

## Referencias bibliográficas

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

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Consejo Superior Universidad Nacional de La Pampa. (2019). Sobre Tutorías de Pares para Ingresantes (Resolución N° 451/19). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

Correa, Mariana (2023). Juventudes y políticas para la transición entre educación secundaria y superior en Argentina. *Revista Cronía*, 19, pp. 35-48.

Correa, Mariana; Gundin, Sebastián y Fortuna, Soledad (2024). *Estrategias de permanencia en la universidad. La experiencia de estudiantes tutores/as de pares en la Universidad Nacional de La Pampa*. III Encuentro Internacional de Educación, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

Dubet, François (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.

Ezcurra, Ana María (2024). Educación superior: masificación, clase social y desigualdades. En Norberto Fernández Lamarra, María Eugenia Grandoli y María Gabriela Galli (Eds.), *Enfoques interdisciplinarios sobre la educación: Investigaciones y reflexiones actuales*. Buenos Aires: Editorial UNTREF.

García de Fanelli, Ana (2015). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), pp. 275-297.

Güelman, Martín (2024). El método biográfico en las ciencias sociales: acerca del carácter social y el estatuto de verdad de las experiencias de vida, *Empiria*, 60 (1), pp. 95-116.

Marín, Marta y Hall, Beatriz (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

Meccia, Ernesto (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Santa Fe: Ediciones UNL / Eudeba.

Monereo, Carles (coord.). (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Morchio, Ida Lucia (2015). *Aprender a aprender como meta de la educación superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Buenos Aires: Teseco.

Pierella, María Paula (2019). La universidad interpelada por los discursos del presente: hacia una crítica de las pedagogías optimizadoras. *Folios*, (3), pp. 3-17.

Pintrich, Paul R. et al. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, School of Education.

Pintrich, Paul R. y García, Teresa (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of Educational Psychology*, 7(3), pp. 99-107.

Pozo, Juan Ignacio y Schuer, Nora (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Rockwell, Elsie (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En Elsie Rockewll (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Scott, Joan (2001). Experiencia. *La Ventana*, 2(13), pp. 42-74.

Sotelo, Lucrecia (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudio. *Espacios en Blanco*, 2(35), pp. 1-11.

Valle, Antonio et al. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), pp. 53-68.

Vercellino, Soledad y Pogré, Paula (comps.) (2023). *Transiciones*. Viedma: Editorial UNRN.

Weinstein, Claire E. y Mayer, Richard E. (1986). The teaching of learning strategies. En Merlin C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 315-327). Nueva York: Macmillan.

# ***PARTE IV.***

---

Pedagogías y estrategias docentes  
en los primeros años universitarios

## Capítulo 8.

# Los docentes y la enseñanza en los inicios universitarios en la Universidad de la República de Uruguay<sup>1</sup>

*Virginia Fachinetti Lembo (UDELAR)*

*Mabela Ruiz Barbot (UDELAR)*

## Introducción

El texto propone, por un lado, una mirada a los inicios de la formación universitaria a partir de la enseñanza que despliegan los docentes de facultades que integran el Área Salud y en situación de masividad. Por otro lado, presenta algunos aspectos relatados por los docentes acerca de su elección por la docencia universitaria y, en particular, en los inicios. La producción compartida surge de la tesis presentada en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay (Udelar). Propone abordar la formación en los inicios desde las formas como comprenden los docentes su enseñanza y lo que hacen en sus aulas, atendiendo la complejidad presente en dicho tramo curricular. En particular, es de relevancia atender posibles formas de promover la construcción del sentido de pertenencia de los estudiantes en la Udelar, ya que, desde allí, es posible pensar en la continuidad formativa de los estudiantes.

La Udelar fue creada en 1849 y fue la única universidad pública del Uruguay hasta 2013. Es una universidad pública, autónoma del poder estatal, pero financiada por este; es de acceso libre y es cogobernada por estudiantes, docentes y graduados/os. En las últimas décadas ha venido implementando cambios en su propuesta político-pedagógica para la mejora de la calidad de la enseñanza con el fin de alcanzar una formación adecuada al contexto actual. Una de sus políticas centrales es la promoción del acceso,

---

<sup>1</sup> Este trabajo se basa en la presentación realizada en el IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Noviembre de 2024. La Plata, Argentina.

la permanencia y la culminación de los estudios universitarios. Desde la política de democratización de la enseñanza se espera la ampliación del acceso a la educación universitaria de todos los ciudadanos. Considerando los últimos datos de ingreso a la Udelar, la población estudiantil ha aumentado y se constata mayor heterogeneidad en intereses y expectativas. El crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil posiciona a la Udelar en un escenario de masificación y heterogeneidad. El aumento en el ingreso de estudiantes que antes no accedían a la universidad –como aquellos que son la primera generación de su familia en cursar estudios superiores– (54%); la feminización de la matrícula (64%); la presencia de inmigrantes como producto de los movimientos migratorios por situaciones sociales y económicas y el proceso de descentralización universitaria configuran un nuevo contexto de enseñanza. Por otra parte, el 75,6% de los estudiantes universitarios son económicamente activos (Universidad de la República, 2013).<sup>2</sup> La masificación se identifica como una dificultad a ser abordada por la institución universitaria, por sus docentes y por los propios estudiantes que ingresan, en tanto puede ser uno de los aspectos que genera los altos niveles de desafiación, principalmente para los cursos de primer año de las carreras universitarias (Diconca, 2011).

Saniz Balderrama (2007) aborda el concepto de masificación como la presencia de población numerosa, refiriéndose a una perspectiva cuantitativa o desde otro foco como “enseñanza democrática” (p. 66) en tanto busca posicionar a los ciudadanos-estudiantes con las mismas oportunidades de acceso y de aprobación independientemente de su origen social.

Desde una mirada vincular, Carbajal y Maceiras (2003) caracterizan la masificación por “el anonimato, la serialidad, la ausencia de compromiso, la falta de personalización en el encuentro que atentan directamente contra la posibilidad de compromiso en el aprendizaje” (p. 192). Esta perspectiva aborda la masificación desde la experiencia del estudiante y lo que se produce en la relación pedagógica en el momento de ingreso a la universidad. El estudiante que ingresa se enfrenta a la experiencia de masificación, desde un lugar de anonimato e intenta comprender e integrarse a la organización universitaria. Dubet (2005) hablará del “estudiante masa”, estableciendo relaciones sociales y culturales atravesadas por la heterogeneidad.

---

<sup>2</sup> Estos datos se sostienen al día de hoy.

Por ello, se considera que el docente, como sujeto que recibe y presenta la universidad, mediante sus estrategias y formas de establecer los vínculos de enseñanza, puede favorecer los inicios del estudiante, ya sea facilitando la comprensión de la institución o reconociéndolo en su saber y no saber. Contemplando los inicios en la formación, se puede considerar al estudiante como un extranjero a la universidad. Extranjero en tanto sujeto que está ingresando, está llegando a una institución que desconoce y que lo enfrenta a nuevos saberes y nuevas lógicas de funcionamiento (académicas, administrativas, etc.). Ello le implica conocer y comprender la institución y sus lógicas para hospedarse. Ante esto, el docente como sujeto que los recibe y a la vez como parte de la institución parece tener un lugar significativo para acompañar el ingreso y su pertenencia.

Los estudiantes en los inicios se enfrentan con cambios: sociales, personales, culturales, académicos (Johnston, 2013). Por otra parte, Ruiz Barbot et al. (2016) desarrollan a partir de las “voces” de los estudiantes las figuras docentes que ellos esperan encontrar en las aulas. Docentes que se acerquen desde su saber y su experiencia; que los escuchen, que habiliten el diálogo, que los provoquen, que los encanten y que lo reconozcan con voz propia, con saberes producidos en su vida educativa anterior e inquietudes, así como en su situación de clase, en el acceso desigual a la riqueza y a la cultura. Se entiende que los estudiantes esperan formarse desde la posibilidad de ser reconocidos, lo que implica la pérdida del anonimato. Un reconocimiento como jóvenes según el género, la clase social y cultural, de sus saberes, es pensar la formación en compañía de otro que lo vea y lo escuche en sus diferencias.

Es un contexto universitario con cambios; con nuevos y viejos estudiantes, con nuevas expectativas, con sentimientos y demandas nuevas, conocidas y no conocidas. Se parte de posicionar al docente como un primer interlocutor para el estudiante y por ello es un actor relevante en los inicios para acoger al estudiante. Desde sus prácticas de enseñanza puede favorecer la pertenencia a la institución y la disciplina, lo que significa que el estudiante comprenda la lógica universitaria y disciplinar. Por tanto, el interés es compartir lo que el docente narra y realiza en su enseñanza en los inicios para construir pertenencia a la institución universitaria, a la disciplina y la profesión. Así, se presenta lo que piensa y siente el docente, cómo construye su enseñanza y sus formas de ser docente.

El texto sitúa la enseñanza, en este tiempo curricular, desde tres dimensiones: como un encuentro intersubjetivo, de presencia y de hospitalidad. Este posicionamiento se sustenta en una construcción teórica y, a su vez, se enriquece con notas provenientes del trabajo de campo, que revelan dichas dimensiones a partir de lo observado en las aulas y en los relatos de los docentes.

## **Algunos apuntes de la metodología**

Se realizó un estudio de carácter cualitativo, desde el enfoque cuasi-etnográfico (Silva Ríos y Burgos Dávila, 2011). Se decide trabajar desde lo cuasi-etnográfico porque la flexibilidad para la realización del campo se ajustó a la investigación. Esta se realizó en un contexto que no es del todo extraño para la investigadora, sino que es un contexto cercano: las aulas universitarias. A su vez, los criterios definidos con relación al tiempo, la formas de permanecer en el campo y las características de la descripción densa se ajustan al enfoque cuasi-etnográfico, dando así mayor validez al estudio. Dicho enfoque permitió contemplar las alteraciones que provocó la instalación de la pandemia, logrando abordar el problema, manteniendo sus objetivos y preguntas, e implicó considerar las singularidades de una enseñanza presencial física y una presencial virtual. Al instalarse la pandemia, la enseñanza pasó a la virtualidad plena, por lo que finalmente se realizó un trabajo de campo con presencia física (primer semestre de 2019) y otro, durante la pandemia, que fue en la virtualidad (primer semestre de 2021). Las técnicas empleadas fueron observaciones y entrevistas en profundidad que tomaron sus propias características a partir de realizarse en espacios y tiempos diferentes como son la presencialidad física y la virtual. Se seleccionaron dos facultades de la macro Área Salud de la Udelar (la Facultad de Medicina y la Facultad de Psicología) por considerar que esta tiene como singularidad que sus formaciones están, principalmente, orientadas a lo profesional. En el ámbito de la salud, lo profesional implica necesariamente la presencia de un "otro" (paciente, comunidad, etc.); por ello, resultó imprescindible pensar la formación desde el encuentro con la alteridad y las formas de relacionarse intersubjetivamente, también en los inicios de la formación, para contactar al estudiante con su futuro hacer profesional desde las primeras experiencias en la formación. A su vez, los

criterios de selección de estas facultades respondieron, en primer lugar, a que ambas son las que presentan mayor matriculación y una marcada situación de masividad en los inicios. Por otra parte, son facultades del área que presentan una singularidad en lo que hace a su historia en la universidad. La Facultad de Psicología adquiere la autonomía de otros servicios en 1987 y se constituye como facultad en 1994. La Facultad de Medicina fue fundada en 1875; lo que implica más de 100 años de diferencia en la formación de estudiantes, pero que, en la actualidad, presentan una matriculación similar de estudiante (2.256 y 2.243, respectivamente, en el 2020) (Dirección General de Planeamiento Udelar [DGP], 2020). En cada facultad se seleccionaron Unidades Curriculares de los inicios que sus contenidos abordaran aspectos de la disciplina, de la institución y de la profesión. Así, se observaron en total seis aulas correspondientes a seis UC (tres de cada facultad) y se realizaron entrevistas en profundidad a seis docentes.

A partir de la definición de las unidades curriculares de inicio se definieron las aulas con docentes con diversas características. En ambos casos se seleccionaron docentes con diferente grado, sexo, formación y antigüedad en la docencia.

## **La enseñanza en los inicios como encuentro intersubjetivo, presencia y hospitalidad**

La enseñanza es entendida como una actividad intencional que se desarrolla en un contexto social e institucional y que es históricamente determinada (Edelstein, 2002); ubica al docente en la complejidad de realizar su tarea en la articulación entre su saber disciplinar, con la realidad social y la institucional. A su vez, se reconoce que sus formas de docencia son afectadas por su propia historia formativa y de vida. Así, pensar la enseñanza implica contemplar la mutidimensionalidad; sabiendo que siempre será situada (Edelstein, 2015) y por tanto cuando el docente circula en espacios de enseñanza dialoga con la complejidad que esta encierra. Quijano (2014), tomando a Litwin, conceptualiza las prácticas de enseñanza como prácticas sociales e históricas que reflejan la perspectiva personal del docente sobre el acto de enseñar y agrega que este realiza un recorte del campo de conocimiento y desarrolla estrategias que tienen que ver con su historia de vida, profesional y de su propia perspectiva. Como dice

Mancovsky (2017), los docentes transmiten su vínculo con el saber, el modo de enseñar habla de su forma de ser y de su ser con el saber.

## **La enseñanza como encuentro intersubjetivo**

Considerando las concepciones de enseñanza y el lugar del docente en ella, invita a considerar la necesaria interacción entre los sujetos (estudiantes, docentes) desde la relevancia que toma en los inicios a la enseñanza. Una relación que es mediada por saberes y cuyo objetivo es la circulación y producción de saberes, pero también de sujetos. En tanto proceso formativo se producen transformaciones en los sujetos que intervienen, o eso es lo esperado, a partir de un proceso de desarrollo personal (Ferry, 1997). Los estudiantes, en tanto extranjeros a la institución, recién ingresan y aún están por apropiarse y ser parte de sus lógicas, por ello encontrarse con un otro que ya tiene un saber y lo invita a quedarse es esencial. Tomando la idea de Arendt (1996) se entiende al estudiante de inicio como extranjero en tanto está naciendo como estudiante universitario. El asumir y apropiarse del lugar de universitario y su consecuente proceso de formación, desde el posicionamiento conceptual que se toma en este trabajo, es posible si se produce el encuentro entre sujetos que son mutuamente afectados por lo que sienten y viven; produciéndose afectaciones por la presencia y perturbación del "otro" (Blanchard y Beillerot, 1998; Skliar, 2007). La transformación es tanto de estudiantes como docentes. Se produce así una experiencia de encuentro de subjetividades y saberes que transforma. En los inicios de la formación, el encuentro con el "otro" docente que presenta, orienta sobre la materia y la institución es fundamental, más allá de los diversos territorios donde se desarrolle el aula y "lo común" que convoca su presencia. Dicho encuentro puede tener lugar tanto en un espacio físico como virtual, pero lo esencial es la presencia desde el encuentro con ese otro sujeto que habilita y favorece procesos mediados por el saber, los cuales permiten al estudiante reconocer y conocer la institución, la disciplina y la profesión, facilitando así el ingreso y fortaleciendo la pertenencia, y más en facultades del Área Salud.

Desde esta perspectiva, se entiende al docente atento a los estudiantes, a promover su desarrollo personal (el académico, profesional y como sujeto), a facilitar su pertenencia desde el saber disciplinar a transmitir, los

aspectos pedagógicos a desarrollar y las formas de comunicación y de acogida que despliega. Y ello es posible si se produce el encuentro intersubjetivo, de sujetos con sus saberes y emociones, pero a la vez un encuentro de presencia y hospitalidad. Es decir, enseñar en los inicios desde el bienvenir (Suárez en Mancovsky y Mas Rocha, 2019) y provocar a la participación del estudiante.

Jackson (2002) plantean como un aspecto estratégico de la enseñanza el invitar al estudiante a ser parte del proceso, provocar su participación, escuchar su saber y su no saber. Posicionarse en una actitud abierta y receptiva desde la comprensión y la simpatía. Crear “atmósfera de aula” (p. 86), crear relaciones de respeto y confianza es contemplar que en la enseñanza se produce un encuentro entre humanos y, por tanto, los iguala y, a su vez, los diferencia desde los saberes que tiene el docente y el estudiante.

Zabalza (2009) trae la enseñanza desde el lugar de la compañía, de la orientación para el aprendizaje porque más allá de la autonomía que se busca en estudiantes universitarios es necesario estar, acompañar, para la construcción de ese lugar, para la comprensión de la vida universitaria y así lograr la pertenencia.

## De la hospitalidad en la enseñanza

La hospitalidad constituye las prácticas de enseñanza en tanto encuentro entre seres humanos y saberes, e implica una posición ética (Porta y Flores, 2017). En la enseñanza se dan relaciones interpersonales que producen transformaciones en quienes la constituyen, ya que hay mutuas afectaciones. La hospitalidad como cualidad docente para acoger al estudiante, en ese encuentro formativo, comprende posturas de receptividad, disponibilidad, empatía, paciencia y confianza.

Disponibilidad y receptividad a escuchar, ver y responder al estudiante; hacerlo parte y reconocer su saber y no saber, así como reconocer el saber y no saber de sí mismo. Stotland (1969), citado por Fernández, López y Márquez (2008), define la empatía como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción” (p. 272). Carnap (1990), citado por Porta y Flores (2017), expresa que es “[...] un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra

actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior” (p. 38). La empatía es una forma de estar en el aula, de producir el encuentro a partir de entender lo que les pasa a los estudiantes y atender sus necesidades durante el proceso de formación, de manera que el estudiante se sienta parte e interesado en lo que acontece en el aula y en los saberes que se desarrollan en ella. Rossado (2016) expresa que la relación entre el estudiante y el docente “puede ser decisiva para mejorar su desempeño en el aula” (p. 207). Así, la empatía del docente refiere a comprender, a “estar con”, con el estudiante; es estar atento y construir formas de enseñanza que favorezcan la formación, la pertenencia en el aula, en un encuentro intersubjetivo donde se den afectaciones, comprensión y producción de saberes. En la práctica de enseñanza, la empatía, por lo ya mencionado, es necesario que se despliegue, pero en espacios de formación en el Área Salud, se considera como parte de los saberes a transmitir. Es parte, porque va a producirse un encuentro con un otro que espera ser comprendido, que necesita ser escuchado y que se encuentren caminos a su padecer o problema.

Paciencia y confianza como posibilidad de reconocer al otro estudiante, “hacerle lugar”, dar tiempo para comprender y generar un espacio de credibilidad, de respeto que permita al estudiante sentirse invitado a construir conocimiento, a construirse como sujeto académico, profesional. Rodríguez y Silva Balerio (2017) traen la noción de presencia como dimensiones que constituyen y construyen la práctica socioeducativa de los adolescentes.

La presencia como lo que hace al encuentro humano para que acontezca lo educativo. La acción educativa supone la oferta de lazo y experiencia subjetivante [...] la subjetivación alude a ese proceso a través del cual advenimos como sujetos [...] vivir con otros que nos afectan y precisamente por eso nos transforma (p. 66).

La presencia, desde esta conceptualización, es tomada y considerada relevante para pensar la formación universitaria y los inicios ya que permite encuentro, contribuye a la construcción del sujeto como estudiante universitario y facilita, por tanto, la conformación de su ser universitario.

Dimensiones de la hospitalidad que permiten construir una práctica de enseñanza donde el encuentro con el otro, la alteridad, el extranjero de los inicios pueda ser reconocido y hacerlo parte y así pertenecer, formar parte de la vida universitaria.

## La presencia constitutiva de la enseñanza

La formación educativa a lo largo de los años ha tenido como uno de sus supuestos pedagógicos la necesidad de la presencia en un territorio (Terigi en Dussel, Ferrante, y Pulfer, 2020) demarcado por un espacio físico, que lo separaba del afuera (sociedad, familia), un espacio diferente de la sociedad (Simons y Masschelein, 2014), donde se desarrollaba lo educativo. La universidad también presentaba ese supuesto y consistía en ocupar espacios físicos, de encuentro de sujetos que corporalmente están presentes, ocupan un lugar en un tiempo con una intencionalidad. Es decir, sujetos que físicamente se encuentran en un mismo espacio, territorio (el aula física) y en un mismo tiempo con un objetivo en común. La pandemia generó cambios y entre ellos este supuesto sufrió modificaciones, ya que se pasó a tener otros espacios de aula. Fueron aulas virtuales sincrónicas y aulas asincrónicas (plataforma Moodle). Lo que implica que las aulas no están físicamente en un único lugar ya que tenemos, por un lado, un espacio virtual, el de la plataforma, y un espacio virtual con diversos espacios físicos (el de cada estudiante y docente) pero que comparten presencia virtual por medio de una aplicación. El espacio presencial sincrónico es un espacio compartido en un mismo tiempo para todos (el horario de clase) y el espacio asincrónico se caracteriza por diversos tiempos de presencia, una participación de los estudiantes en diferentes tiempos y espacios. Es decir, las aulas sincrónicas son con presencia simultánea, pero desterritorializada físicamente, el lugar común es el espacio virtual compartido por medio de una aplicación. Por otra parte, en el espacio asincrónico, no hay presencia simultánea, es desterritorializado físicamente y sin un tiempo en común. Cada participante ingresa a la plataforma en diversos tiempos, pero pueden ver y compartir en esos tiempos preguntas y producciones. Es un espacio posible de compartir sin presencias simultáneas, pero sí hay presencia. Gusdorf (2019) plantea el aula como

[...] un espacio poético, pues en él se da lugar a la presencia plena de quienes lo habitan: profesores, profesoras, jóvenes de ambos sexos. Un espacio dispuesto a la humanidad y a la humanización a través de los saberes que se transmiten, se dialogan, se conversan, leyendo, escribiendo, pensando (p. 26).

La presencia se constituye en un aspecto constitutivo de las aulas, ya que para que en el aula se produzca el acontecimiento educativo es necesario la triple presencia: la del profesor, la del estudiante y la de la materia de estudio (Larrosa y Rechia, 2018). "Cuando no hay ese juego de presencias que se convocan mutuamente, todo es mecánico, ficticio, un mero trámite, la clase muerta" (p. 327). Una idea clave de la presencia es la de convocar, el docente convoca desde estar y presentar su materia de estudio, su saber y su pasión, tomando posición en el aula al mirar, saludar, presentarse y presentar su materia. El docente convoca desde sus formas de recibir, de estar, de acompañar al estudiante y de construir su enseñanza, hace presencia, construye presencia y con presencia provoca el interés y la formación. Pero, además, es la materia de estudio, los saberes del aula lo que también convoca y "lo en común" que convoca y encuentra a los docentes y los estudiantes. Conocer, comprender, coconstruir saberes, reflexionar, producir y estar presente en los espacios de aula es lo que provoca y convoca al encuentro, a la formación. Lo que sostiene y contiene es estar, es "poner sobre la mesa la materia de estudio" (Simons y Masschelein, 2014, p. 42) y estudiar juntos docentes y estudiantes. Desde allí, docentes y estudiantes prestan atención, desarrollan interés, exploran y se involucran con el espacio formativo independiente de la modalidad de aula.

Zelmanovich (2019), en la misma línea, dirá que lo que acerca en el aula no es la presencia física, sino una producción que involucre al sujeto y su subjetividad. Refiere que la presencia es posible, más allá de la cercanía física o las lejanías físicas, por los efectos de presencia. Los efectos de presencia entendidos como aquello que provoca algo en el estudiante, modifica algo en sus formas de ser estudiante (de escribir, leer, escuchar, estar) y se ve en el cuerpo. Así, lo que se intercambia y comenta a partir de las producciones escritas generan efectos, resonancia en los cuerpos, "el otro" sigue presente en los efectos que produce la palabra escrita; formas de presencia que podemos entender se encuentran a partir de lo producido en las aulas virtuales asincrónica (devoluciones de tareas, foros, etc.). Tomando este desarrollo, y pensando formas de presencia en el aula sincrónica (virtual con cámara o física), también hay efectos que se producen con el cuerpo como el mirar, dialogar o reconocer al otro y, en el caso de la virtualidad, el efecto de la cámara prendida o apagada. A su vez, en un aula de encuentro de sujetos, de subjetividades, parece relevante traer el reconocimiento como aspecto que lo conforma y produce efectos tanto en

docentes como en estudiantes. Reconocimiento que puede expresarse de diversas formas en el aula virtual o física, pero en ambos espacios se invita al estudiante a trabajar, a “poner sobre la mesa” su saber y potencialidad y así darle un lugar para producir; dar señales que se considera que hay alguien del otro lado que también afecta lo que acontece en el aula. A su vez, para la presencia también es necesario que el estudiante reconozca al docente y que, al sentirse invitado a estar, a comprender y construir “lo común”, se haga presente y provoque al docente a su presencia.

El aula queda así definida como el espacio de presencias, de encuentro de subjetividades, de saberes, de construcción de lo común. De esta forma, el aula se convierte en aula, más allá del espacio o el territorio en que se da la formación, y la enseñanza es posible, entre otras cosas, por el encuentro y la presencia; aspectos en los que hace foco este texto.

Pensar en la enseñanza y la enseñanza en los inicios en particular implica contemplar algunas singularidades en su multidimensionalidad. Una dimensión es su condición de ser una práctica social e histórica que refleja la perspectiva personal del docente desde sus saberes y experiencias; además de la influencia de la institución a la que pertenece. Abordar todo ello con un estudiante que está descubriendo formas institucionales, vinculares, de estudio, etc., hace a lo singular de este momento curricular. Otra dimensión es la práctica como encuentro de subjetividades y saberes que transforman: saberes que el estudiante debe descubrir y saberes del propio estudiante que el docente debe reconocer para construir su enseñanza. Al mismo tiempo, los estudiantes van construyendo su lugar como tales. Una tercera dimensión implica una práctica de saberes en juego (saberes de la acción de enseñar, disciplinares, del hacer, experienciales, de comunicación, de ser y tecnológicos). La construcción de la presencia es otra dimensión, que, en el marco de la enseñanza en condiciones de virtualidad, toma un sentido singular. Y, por último, se encuentra la dimensión de la práctica de acogida, entendida como hospitalidad hacia los estudiantes, que significa acompañarlos, orientarlos y recibirlos en relación con la institución, para favorecer su formación.

## Los relatos docentes sobre su ser docente y su enseñanza en los inicios

Los docentes expresan que su elección profesional por la docencia estuvo directamente vinculada a figuras docentes y referentes. Este aspecto es relevante porque, así como para los docentes entrevistados su elección por la docencia proviene de otros docentes que los interesaron por esa profesión, parece importante considerar que en los inicios los docentes, como sujetos, pueden favorecer las experiencias formativas de los estudiantes que ingresan. Docentes pensados como figuras que, a partir de la materia de estudio, despiertan en el estudiante la pasión por la disciplina, la profesión y la docencia. A su vez, puede pensarse como la “tribu” docente, es decir, los grupos docentes independientemente del nivel del sistema educativo donde realizan su práctica, invitan a que se incorporen a dicha tribu, ya sea a sujetos con los que se vinculan en instituciones educativas o a familiares interesados en temas educativos.

Otros motivos están muy relacionados con las experiencias formativas de los docentes durante su grado. Entre ellos, se destaca el interés por realizar investigación y el ingreso a la docencia universitaria es lo que les permite investigar, más allá de que luego logran pensarse como docentes desarrollando enseñanza. Los docentes que lo plantean provienen de formaciones de grado con perfil académica y de investigación. Es decir, son docentes con una gran impronta investigativa, pero la enseñanza tiene sentidos diferentes para cada uno. Uno de ellos se acerca a la docencia para investigar y la enseñanza es parte, pero luego comienza a ocuparse de ella interesado no solo por la investigación, sino por la propia experiencia de enseñanza que lo mueve a pensar y mejorar sus formas e incluso trae y reconoce que ese cambio proviene de tener cierta predisposición. El otro docente, desde sus inicios en la docencia, entiende como indisolubles la enseñanza y la investigación; dando a ambas igual relevancia y dedicación, aunque expresa que la enseñanza no es igual valorada al evaluar los méritos. Así, para uno la investigación es el detonador para enseñar, para el otro enseñar e investigar es parte de lo que elige en su práctica docente.

Mantener contacto con estudiantes es otro de los aspectos que relatan como promotor de su ingreso como docente, ya que relacionarse con estudiantes provoca, desafía a estudiar, a reflexionar y enriquecerse. El encontrarse con estudiantes permite seguir formándose y desarrollarse como

profesional en la disciplina y en la docencia. Surge, entonces, el ser docente para seguir formándose.

Algunos de los docentes mencionan que su decisión de dedicarse a la docencia también responde al deseo de formar al estudiante en su área de desarrollo teórico-metodológico, con el objetivo de generar y fomentar su interés tanto por sus propias pasiones como por la universidad.

Si bien solo un docente mencionó que ingresar a la docencia lo consideró como una posibilidad de inserción laboral, resulta importante tenerlo en cuenta, puesto que expresa una dimensión que en el ámbito académico no suele ser muy considerada. Es decir, el trabajo docente, académico, se ve como disociado de lo que acontece en el mundo del trabajo en general. La universidad como espacio laboral parece ser invisibilizado, pero es imposible no pensar que cuando los sujetos, en este caso los docentes, ingresan a la universidad se vinculan a una organización donde media un contrato que le pedirá el ejercicio de una tarea, la docencia. Esta última implica el establecer vínculos con otros (colegas, estudiantes, comunidad, etc.) y con saberes. Y a su vez, debe conocer y producir conocimiento, enseñar, gestionar, dialogar, escuchar y trabajar con actores comunitarios. Todo ello enmarcado en un contexto social, cultural, político y profesional. Walker (2022) dirá

[...] todos los cambios en el universo del trabajo tienen repercusiones considerables sobre el conjunto de la sociedad e inversamente todas las transformaciones de la vida económica social y cultural ejercen efectos mayores sobre la manera en que se organiza y se efectúa el trabajo (p. 178)

Por tanto, el trabajo docente implica contemplar la experiencia de los docentes en el desarrollo de su práctica, así como las condiciones materiales, simbólicas y subjetivas. Condiciones que para los docentes universitarios y en situaciones de masividad, como presenta la enseñanza en los inicios, implican considerar las afectaciones, tanto a nivel personal como los apoyos que desde la institución se brindan para acompañar el desarrollo de la enseñanza y favorecer el ingreso y pertenencia de los estudiantes. Tomando la investigación de Ruiz Barbot et al. (2022) puede identificarse que los docentes expresan agotamiento, soledad, angustia y estrés, sentimientos que entre otros motivos son producto de la diversificación,

intensificación e individualización que caracteriza la docencia universitaria hoy como expresan varios autores (Walker, 2016; Ruiz Barbot et al., 2022; Sisto, 2012). Por otra parte, se suma la precariedad laboral, tema que refiere a las formas de contratación y a los salarios universitarios. Estas actuales condiciones de trabajo son vividas como responsabilidad propia del docente y exonera a la institución de ser quien las instala como requisito. A su vez, el docente se ve atrapado en no poder sortear estas formas laborales por el temor de ser excluido, de dejar de pertenecer, de perder su fuente laboral. Esto se ve agravado al pensar en la docencia en los inicios donde, además, se complejiza por la extranjería del estudiante a la universidad, la masificación y la heterogeneidad que estos presentan. Heterogeneidad de saberes, de experiencias formativas, sociales y culturales. Lo que posiciona al docente en el desafío de sostenerse en estas condiciones laborales de la universidad, pero también del trabajo en los inicios, que le demanda una ampliación de su hacer.

Ampliación entendida como la capacidad de abordar, presentar e invitar a los estudiantes a los saberes (institucionales, disciplinares y profesionales), así como en lo relacionado con el desarrollo de cualidades de recepción, hospitalidad y bienvenir. Una ampliación de la singularidad de la docencia en los inicios que se despliega en el apartado siguiente. Pero, a su vez, parece pertinente traer algunos posibles movimientos que se presentan como alternativas y también como desafíos para los docentes. Movimientos que tienen que ver con construir espacios colectivos de trabajo docente para acompañarse y reflexionar pedagógicamente acerca del trabajo docente y la docencia, de forma de lograr la socialización de lo que hacen y sienten como modo de eclipsar y resistir las actuales condiciones en que desarrollan su práctica. Y fundamentalmente para rescatar la sensibilidad pedagógica que los docentes refieren como necesaria para su práctica y más aún para los inicios. La sensibilidad pedagógica entendida como las emociones, los pensamientos, los afectos, la atención para que el docente se haga presente, se sitúe en el aula, la lea, la comprenda desde lo que allí acontece y desde lo que los estudiantes traen y no traen para que algo se provoque, algo se produzca en ese encuentro pedagógico. La sensibilidad pedagógica tiene que ver con la posibilidad de permitirse experimentar sensaciones que se dan en espacios pedagógicos. Es poder comprender y reconocer lo que acontece en el aula y en los estudiantes en el diálogo que se produce en el encuentro, en las aulas. Es ver, escuchar al otro, a lo

otro. La sensibilidad se produce en la relación entre estudiante-estudiante y docente-estudiante para favorecer la comprensión de la materia de estudio y las formas, las lógicas universitarias. Implica estar presente para el estudiante, para acompañar en la incertidumbre que, en los inicios, provoca la formación.

## **Del ser docente en los inicios de la formación**

Los docentes relatan que su docencia en los inicios implica la incorporación de prácticas de acompañamiento que tienen que ver con acercarse al estudiante a conocer la institución universitaria, la disciplina y favorecer su proceso de ingreso a la universidad. Ello lleva a que realicen estrategias pedagógicas que favorezcan la comprensión y apropiación de su formación en la universidad y en la singularidad de la disciplina. Acompañar en los inicios como orientación para la formación y para que puedan tomar decisiones en un tiempo de vida de mucha incertidumbre. El docente entiende que transmitir conocimientos, información y la propia pasión por lo que se estudia es parte de su tarea docente. Es una forma de recibir a los estudiantes para evitar que el desconocimiento, la no comprensión, los haga desvincularse. Es convocarlos, desde la presencia de la materia de estudio (Larrosa y Rechia, 2018) y desde las lógicas universitarias, a quedarse o tomar otros caminos formativos a partir de contar con la información necesaria.

Es acompañar porque el estudiante de los inicios desconoce la institución, la disciplina y la profesión, y por ello el docente en sus aulas facilita la toma de decisiones en las elecciones a realizar en su proceso formativo, a encontrar su camino como estudiante universitario. El docente comparte saberes para que el estudiante pueda comprender y así asumir un lugar formativo y político. Lo político formativo refiere al proceso que vive el estudiante como sujeto que decide acerca de su propia formación, pero también de lo que acontece en la universidad para que se den los procesos formativos. Decide en tanto tiene voz y puede participar e incidir en las decisiones político-pedagógicas de la institución. En cada institución, más allá de las normativas y políticas que establece la Udelar, se construye una cultura política que quienes la integran van apropiando y reconstruyendo. Configurar dicha cultura implica atender tradiciones, formas del lenguaje, de comunicación y relacionamiento, formas de concebir la formación, formas

de la disciplina y la profesión que el estudiante va comprendiendo, asumiendo y podría construir nuevas formas. Donde, además, se ponen en juego sus intereses, pensamientos y expectativas respecto de la formación. Es decir, articula su subjetividad con el acontecer institucional, que previamente debe poder comprender.

Comprender las lógicas institucionales permite a los estudiantes asumir un posicionamiento político, tanto desde la cultura institucional como desde su perspectiva personal y el recorrido formativo. Aunque su ingreso sea reciente, esto les permite tomar decisiones para construir institución, favorecer la formación y en particular su propio proceso.

El acompañamiento del ingreso se realiza, por un lado, proporcionando información acerca del uso de herramientas tecnológicas que acercan al estudiante al material de estudio y a diversas tareas que facilitan su comprensión; y, por otro lado, ofreciendo estrategias que permitan al estudiante acercarse a las formas de estudio en la universidad que favorezcan su formación. Se vincula a contactar y formar al estudiante en aspectos académicos y en lógicas propias de la universidad.

Una forma de acompañamiento al ingreso es invitarlo a pensarse como estudiante universitario desde la posibilidad de participación en las decisiones institucionales, desde el compromiso político responsable de contar con voz y voto y lo que ello conlleva. Es decir, comprender lo que lleva a posicionarse en un lugar crítico reflexivo. Contactar al estudiante con lógicas universitarias en tanto existencia del cogobierno y que conforma una singularidad como estudiante. Tomando palabras de Esteban Bara (2022): “[...] es ir logrando el protagonismo necesario para que el estudiante se involucre en la aventura universitaria (p. 31)”. Se devela, así, la importancia de formar desde los inicios en aspectos vinculados a la participación y posibilidad de toma de decisiones en sus procesos formativos.

Los relatos presentan, dialogan entre orientar, acompañar en el ingreso para comprender las lógicas universitarias (académicas y de organización institucional) y promover la adquisición de herramientas para el estudio, para acceder a la información. Ayudar a que se piensen como estudiantes universitarios y se contacten con la dimensión política presente en la universidad. Transmitirles la responsabilidad de ser estudiantes universitarios, que se apropien de su formación, que sean sujetos de la formación, de su formación. Ayudar a que puedan apropiarse de la posibilidad de incidir en la toma de decisiones. Significa transmitir y comprender

la institución, así como el lugar del estudiante universitario y la responsabilidad que ello implica.

Otro aspecto desarrollado por los docentes (en sus relatos) es provocar que el estudiante permanezca y se sienta parte, que se enganche, y para ello expresan cuestiones como escuchar lo que traen. Un docente atento para acompañar. Escuchar es una tarea activa que permite comprender, comunicarse y formarse (Cassany, 2022). Y esto va de la mano de generar estrategias para “engancharlos”, para que permanezcan y se sientan parte.

De lo expresado por los docentes, el enseñar en los inicios tiene como interés el acercarse al estudiante desde su propia pasión a la universidad, a la profesión y a la disciplina y para compartir saberes que promuevan la comprensión y la apropiación de la formación universitaria. Y, a su vez, provocar a ser parte de la comunidad universitaria y académica. Entendida esta última como las contribuciones que como docentes o estudiantes pueden aportar al lugar social, cultural, político y académico. Es invitar al estudiante a ocupar el espacio universitario y ser ciudadanos/as a partir de los desarrollos e intervenciones académicas que abarcan a la comunidad científica, profesional y a la sociedad en general.

De esta forma, traemos dos posicionamientos que los docentes relatan acerca de su hacer en los inicios. Uno de estos posicionamientos refiere a transmitir su postura ideológica de valoración al cogobierno universitario, pero también el valor de la universidad pública y de acceso irrestricto. Un docente que se propone estar en los inicios para sostener y presentar a los estudiantes de ingreso los principios universitarios porque entienden que es en ese tiempo de los inicios que el estudiante podrá construir sus formas universitarias y porque la participación en el cogobierno, el concientizarse y responsabilizarse de su poder de decidir, hace a la constitución de su identidad como estudiante universitario.

[...] pensarte como estudiante universitario y en una dimensión más política. O sea, yo creo, si no te lo dan en los primeros años, después se genera como un anonimato que es insalvable [...] transmitir su lugar en las decisiones, la posibilidad de incidir en esas decisiones, con conocer la institución [...] si desconoces cómo funciona eso, de alguna manera, no te permite pensar la disciplina desde su complejidad. Yo creo que son años iniciales claves para los estudiantes (Entrevistado 1).

Y otra postura identificada es la del docente que entiende su práctica de enseñanza en los inicios como el espacio para atraer a los estudiantes, desde que inician, hacia los desarrollos conceptuales y metodológicos que ha venido construyendo. Les acerca y comparte sus saberes singulares, invitándolos a ser parte de ellos y a desarrollar sus propios posicionamientos:

[...] que ahora no tengo vergüenza de ser un predicador en algún sentido, porque me parece que es una función ahí, entendiendo que vos no vas a realmente tener fieles en tu iglesia después de que predicaste. Simplemente predicaste, generaste un movimiento, y capaz que ese movimiento ayuda [...] (Entrevistado 3).

Son dos posturas diferentes, pero que tienen como interés común invitar al estudiante a integrarse y sentirse parte de la universidad; un posicionamiento que, desde sus propios intereses y pasiones, los recibe y les presenta la institución.

## **Breve reseña de lo visualizado en las aulas de inicio sobre la presencia, el encuentro y la hospitalidad**

Las observaciones de aula, las entrevistas realizadas a docentes y su posterior análisis permitieron reconocer aspectos pedagógicos y cualidades docentes que revelan una enseñanza como encuentro, presencia y hospitalidad en los inicios.

Los docentes en sus aulas desarrollan *metodologías de enseñanza* que promueven la presencia y facilitan el encuentro. El plenario es la metodología encontrada y se piensa como una instancia para la exposición, la reflexión y la discusión entre todos los participantes. Dicha instancia se organiza en tres tiempos: la exposición docente, el trabajo subgrupal desde el aprendizaje colectivo y un tiempo de compartir lo realizado en cada instancia subgrupal. En estas aulas sincrónicas, tanto físicas como virtuales, se visualiza el acercamiento de los docentes y se provoca el intercambio. El acercamiento es posible desde dos formas, producto de las diferentes territorialidades. El aula que se desarrolla en espacios físicos, en un mismo territorio físico, se produce con el acercamiento y el movimiento del docente hacia los lugares donde los subgrupos de estudiantes están reunidos

trabajando. En las aulas virtuales, el docente produce un movimiento singular porque es un movimiento virtual, el de moverse, ingresar a los diversos espacios-salones en que se conforma la subgrupalidad en la virtualidad de la plataforma Zoom. El intercambio entre pares y entre estudiantes y docentes es provocado a partir de la metodología y las tareas solicitadas. Junto a realizar la tarea, los estudiantes se conocen, socializan y producen en conjunto. El docente genera la posibilidad de escucha y de diálogo aún en las diferencias entre estudiantes y de estos con los docentes. Diferencias de mirada, de experiencias y de saberes. Con ello, es posible reconocer y reconocerse. Se ven, se escuchan, se miran, hacen presencia. Hacer la tarea con la metodología propuesta permite acercarse y conocer al otro par, pero también dialogar con el docente, mostrar sus producciones, cuestionamientos y reflexiones. Una forma de reconocerse, de verse, escucharse.

Las *preguntas* son una de las estrategias más utilizadas en las aulas, preguntas de los docentes hacia los estudiantes, de los estudiantes a los docentes y a los otros estudiantes. Preguntas que promueven el intercambio, la curiosidad y provocan comprensión y a la vez se escuchan, se ven, se expresan. Las preguntas, dependiendo el territorio en que se produce el aula, se desarrollan de forma diferente. En territorios físicos se dan las preguntas de forma oral, mientras que en la virtualidad, además de las preguntas orales, las preguntas también tuvieron fuerte presencia en forma escrita (en el chat). Las preguntas tomaron diversos sentidos, algunas generaban o eran producto de la curiosidad, otras de reflexión, algunas como provocación a la lectura y al estudio. Preguntas que favorecen la pertenencia en tanto dan presencia y permiten la construcción de su identidad como universitario.

Otra estrategia es el empleo de *tareas* para la producción, una producción que podía implicar narrativa tanto oral como escrita o tareas que podían implicar lectura y reflexión. Tareas pensadas para realizar en forma individual o colectiva. Tareas como ejercicios reflexivos, de acercamiento a la comprensión de la materia de estudio, tareas como evaluación. Estas últimas permiten al docente conocer el avance del proceso de formación del estudiante, lo que puede orientar su enseñanza, y al mismo tiempo constituyen una instancia formativa para el propio estudiante. Como se ha señalado, las tareas permiten ser una estrategia que facilita el encuentro con el otro y con lo otro, generando efectos de presencia (Zelmanovich, 2019). Signo de presencia, aquella tarea que se hace *in situ* y hay un intercambio

entre el docente y el estudiante en la inmediatez del encuentro; y la presencia significativa, la tarea que es entregada y al tiempo tiene una devolución, en este caso, la tarea es escrita. El intercambio, diálogo y reflexión en el espacio del aula se da en una dinámica de ida y vuelta entre los sujetos formadores y los sujetos de la formación, entre docente y estudiante o entre estudiantes. En este último caso puede darse de diferentes formas, tanto en las aulas sincrónicas virtuales como en las sincrónicas físicas; ejemplo de ello es la lectura de la tarea realizada por otro compañero o por grupos y que se realicen comentarios desde otros compañeros o grupos, de forma de enriquecer o pensar sobre la producción. Las tareas tienen presencia porque su elaboración refleja el interés y la producción del estudiante, su propia identidad y, a su vez, la devolución docente también da presencia. Asimismo, la tarea es reconocimiento del saber del estudiante, es ubicar al estudiante como sujeto de posibilidad, es confiar en él. Así, los tipos de tareas propuestas y las formas de implementarlas abarcan una enseñanza como encuentro subjetivo, con presencia y con hospitalidad (confianza, disponibilidad y acompañamiento) y donde los estudiantes participan.

Estas metodologías y estrategias de enseñanza favorecen el involucramiento de todos los estudiantes, generan lo colectivo y presencia. Se promueve el estar, la presencia desde las preguntas, el trabajo en colectivo y la provocación a conocer. Se reflexiona y produce en forma individual en espacios colectivos, y también se produce en colectivo por medio del diálogo, la conversación y el intercambio, donde las diversas miradas aportan.

A su vez, en las aulas se desplegaron saberes que tienen que ver con acompañar el ingreso del estudiante a la universidad; es decir, saberes para la apropiación de la lógica universitaria. Ejemplo de ello fueron el tiempo dedicado a compartir las características de la universidad y su funcionamiento; así como lo que tiene que ver con la UC, sus requerimientos, exigencias, metodologías, formas de evaluación, etc. Y dentro de estos saberes surge la posibilidad de participación en el cogobierno universitario y en las actividades gremiales. Otro tema, trabajado en la mayoría de las aulas, en algunos con cierta cotidianeidad, son las metodologías de estudio, las formas posibles para estudiar en la universidad, tanto desde aspectos organizativos, comprensión del uso de EVA (entorno virtual del aprendizaje), estrategia o aspectos formales de presentación de trabajos, dar sugerencias para las parciales, etc. Se compartían diversas propuestas que tienen que ver con actividades culturales o deportivas, que la universidad ofrece

como una forma de convocar a habitarla desde otros lugares posibles, de socialización y de construcción de pertenencia.

La hospitalidad docente puede desplegarse al acompañar, al estar disponible y ser receptivo, al escuchar y construir la confianza, la paciencia y la empatía. *Acompañar* desde el vínculo pedagógico, acompañar en el encuentro intersubjetivo desde saberes, experiencias docentes para que el estudiante comprenda y pueda ser parte. Acompañarlo a comprender su lugar como estudiante, a encontrar sus recursos, su camino, desde el respeto y reconocimiento. Los docentes han construido como forma de acompañar en la masividad la estrategia de trabajar en grupos pequeños. Una manera de acompañarse entre pares, trabajo colaborativo, donde es posible romper con el anonimato. Por otra parte, el docente hace presencia desde el lugar de referencia, de disponibilidad. Quizás no se logra acompañar a todos los estudiantes de ingreso en forma singularizada, pero se genera la posibilidad de saber que hay otro, un docente disponible, y saber que se cuenta con un compañero par. Ello es una forma de recibir y *bienvenir* en tanto el docente está e intenta acompañar. A su vez, conocer que el docente está disponible, recibiendo, puede provocar otras formas para la singularización, como puede ser el uso del espacio de consulta y las opciones asincrónicas de la plataforma EVA o el *mail*.

Compartir, trabajar con los estudiantes de inicio las diversas vivencias o emociones que se pueden sentir al ingresar, como la desorientación y el desconocimiento de las formas de funcionamiento de la institución, es también acompañar. Los docentes lo abordan poniendo en palabras las experiencias que han relatado estudiantes de ingreso de otras generaciones o las suyas propias y esto parece contribuir a disminuir la ansiedad. Acompañar al brindar información institucional y trabajar aspectos vivenciales, emocionales del ingreso. Acompañar en la virtualidad implicó desarrollar formas específicas que permitieran proximidad por medio del pedido de tareas, de las producciones de materiales. Por ejemplo, en las aulas de presencia física, los docentes visualizaban lo elaborado en el cuaderno, mientras que en la virtualidad les pedían que compartieran por correo o en EVA una foto de lo que habían elaborado. Una forma de trabajar cercano al otro, atendiendo lo que el estudiante hace, dedicarle atención y acompañar con presencia.

La *disponibilidad* y la *receptividad* en los inicios adquieren particular relevancia por ser cualidades que permiten reconocer y dar lugar al estudiante al construir modalidades que facilitan el intercambio y el diálogo entre

sujetos y saberes para el estudio y la formación. El estudiante, como extranjero a la universidad en los inicios, enfrenta nuevas lógicas, formas de estudio y singularidades formativas, como la autonomía, la reflexión y capacidad crítica, la comprensión y producción de conocimiento, etc., lo que requiere de un docente disponible y receptivo. Un docente disponible y receptivo en los inicios favorece que el estudiante se sienta reconocido e invitado a ser parte. Las formas que los docentes desplegaron en las aulas observadas y desde sus relatos revelan que el intercambio, la escucha y la atención al estudiante y a lo que acontece en el encuentro colaboran a la formación. A su vez, esta posibilidad de diálogo conforma aulas disponibles a experimentar, a estar y con ello se construye el interés de formar parte, de estudiar y un espacio a querer habitar.

El estar y el proponer el trabajo en grupos ya son formas de atención, al igual que el escuchar y recibir los pedidos o preguntas explícitas o implícitas. Formas que se articulan con otras estrategias para acompañar como los espacios de consultas, el intercambio virtual o el que se producía naturalmente al finalizar cada encuentro.

La disponibilidad también hace a la posición docente de escucha y de recibimiento a los estudiantes. De escucha de las inquietudes y propuestas para luego incorporarlas en sus aulas ya sea mediante lecturas, videos, etc. Se despliega la cualidad de escucha, una escucha de lo que acontece en el aula o de lo que puede surgir en lo planteado individualmente.

La *confianza* se construye en el encuentro y en las formas de comunicarse, reconocerse y recibir al estudiante, mediadas por la institución, sus políticas y estrategias. En las entrevistas, los docentes señalan que la comunicación, la escucha y la recepción de lo que dicen los estudiantes fomenta la confianza, alentando que pregunten, planteen dudas o cuestionamientos. También el uso del lenguaje contribuye a generar confianza, siempre que no se convierta en un obstáculo que marque distancia. Los entrevistados expresan ir paulatinamente incorporando el lenguaje disciplinar, académico y profesional. La *paciencia* del docente en las aulas se logró visualizar al dar tiempo para leer y para reflexionar a los estudiantes, al escucharlos. El Diccionario de la Real Academia presenta varias definiciones de paciencia; dos de ellas destacan la facultad de saber esperar cuando algo se desea y la lentitud para hacer algo. La paciencia para esperar implica respetar los tiempos que los estudiantes necesitan para posicionarse como estudiantes universitarios, ya que el ingreso a la universidad conlleva

un proceso de comprensión y apropiación de diversos saberes. Por ello, es esperable que el docente pueda dar espacio a que el estudiante vaya adquiriendo las lógicas universitarias, sus formas de expresión, de presentar trabajos y de estudio. Paciencia, o uno de sus sinónimos, tolerancia, implica esperar y construir enseñanza, acompañamiento para que se produzca la formación.

Lo desarrollado en este apartado devela estrategias, herramientas y cualidades que en búsqueda de la pertenencia logran mitigar o reducir el anonimato y la despersonalización producto de la masificación presente en los inicios de estas carreras universitarias. La metodología de trabajo en pequeños grupos o en grupos menos masivos, instrumentando estrategias de trabajo subgrupales, ya sea en espacios físicos o virtuales, permite el despliegue de cercanías entre docentes y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes, lo que conlleva al intercambio y la correflexión. Se promueve la escucha y se invita a expresarse. Se da voz y se escucha por medio de preguntas o tareas, entre otras actividades y herramientas implementadas en el aula. El intercambio, la cercanía y la escucha son aspectos que, como expresa Cerezo (2024), favorecen la singularización y con ello el reconocimiento. Desde la voz, las preguntas y las tareas es posible que los estudiantes marquen presencia y sean parte de su formación, de la institución. Una forma de singularizar es el instrumentar el trabajo con el grupo de pares, un trabajo colectivo con un número pequeño de estudiantes y donde se logra una producción, esto da lugar a la presencia. La presencia que contrarresta la fuerza del anonimato se manifiesta al visibilizar a cada sujeto en la construcción de lo colectivo. Cada estudiante puede aportar su contribución, y cuando realiza una tarea de manera individual o hace un aporte oral o escrito está superando el anonimato y mostrando su participación en el proceso. La fuerza del compañero par o la escucha y lectura del docente permite ser visto. Formas diversas de singularizar, personalizar, estudiantes en la universidad.

Lo mencionado se refuerza con el informe realizado en la Facultad de Psicología de la Udelar, en 2022, en el marco del proyecto sobre el seguimiento del plan de estudios 2013, que constata que la Unidad Curricular del primer semestre, que presenta niveles altos de aprobación, se sustenta en la aplicación de un dispositivo presencial, de grupo reducido y con evaluación continua. Esto demuestra que el tamaño reducido del grupo, la apuesta por la presencia y la generación de dinámicas y evaluaciones

fomentan el intercambio y la cercanía. El expresarse favorece, en este caso, la formación. Favorecer la formación es un aspecto relevante para promover la pertenencia.

Por último, y retomando los aspectos desarrollados en el texto, es importante señalar cómo el pensar e instrumentar una enseñanza desde el encuentro intersubjetivo, la presencia y la hospitalidad, transversalizada por la sensibilidad pedagógica, resulta significativa y relevante para la formación de estudiantes en el Área Salud. Provocar el encuentro intersubjetivo implica que el docente pueda, por un lado, visualizar, reconocer y comprender al estudiante, al otro sujeto presente en el aula, para construir su enseñanza. A su vez, requiere reflexionar acerca de su hacer pedagógico, no solo frente a la presencia del estudiante, sino también ante lo que acontece en el aula. Esto supone saber leer, empatizar, escuchar y construir estrategias de enseñanza, de formación, lecturas, etc., que permitan dialogar entre los saberes necesarios y los sujetos que habitan el aula.

Tanto la presencia como la cualidad de hospitalidad que implica estar disponible, receptivo, confiar en el otro, acompañar hacen a las formas de ubicar al otro en las aulas, en las aulas de inicio. Escuchar, ver, estar, ser sensible y construir junto con los estudiantes actúa como modelo, guía o andamiaje para la construcción de su identidad profesional en el área. El Área Salud tiene como singularidad que todas sus formaciones implican el trabajo con otro, otro paciente, otra comunidad, y ello implica tener la sensibilidad de reconocer, contemplar al otro para intervenir y construir en el acuerdo explícito o implícito la estrategia a instrumentar. Y para que esto se dé hay que estar presente y generar no solo un vínculo empático, sino también de reconocimiento y confianza en el saber y poder de acción del otro. Hay que acompañar de las formas posibles y estar disponible a lo que el otro espera o necesita.

## **Algunas reflexiones**

Este trabajo se propuso compartir algunas reflexiones acerca de cómo piensan los docentes su hacer y su hacer en los inicios; así como referencias conceptuales y algunas prácticas de la enseñanza en dicho tramo formativo en la Udelar. Un tiempo curricular caracterizado por nuevos saberes y nuevas lógicas, frente a los cuales el estudiante, como extranjero a estos

marcos, se enfrenta a un contexto de masividad. Se presentaron algunos aspectos de la enseñanza en territorios físicos y virtuales durante la pandemia. Desde las definiciones desarrolladas para comprender la enseñanza en los inicios, desde las observaciones y relatos docentes, se presenta, brevemente cómo en las aulas y a partir del hacer docente es posible construir pertenencia en los estudiantes. Pertenencia que se entiende como aspecto fundamental para favorecer la permanencia y las trayectorias formativas. Las metodologías y estrategias pedagógicas que se despliegan develan que se produce un encuentro con presencia de sujetos y saberes en las aulas. Se identifica una docencia desde la cualidad de hospitalidad que permite bienvenir tanto en aulas físicas como virtuales. Se provoca y favorece la construcción como estudiante universitario. Para el docente, se plantea el desafío de ampliar los aspectos a ser abordados en la enseñanza de los inicios, articulando su mirada pedagógica con formas de vinculación singulares, desarrolladas desde la hospitalidad necesaria para recibir, “encantar” e invitar al estudiante.

## Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Blanchard, Claudine y Beillerot, Jacky (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.

Carbajal, Sandra y Maceiras, Jorge (2003). Por una práctica de los encuentros. En *Jornadas universitarias de intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción* (pp. 191-198). Montevideo: Universidad de la República.

Cassany, Daniel (2022) *El arte de dar clase*. Barcelona: Anagrama.

Cerezo, Leticia (2024). Análisis de las implicancias del régimen académico universitario en las experiencias estudiantiles: estudiar en cursos de hasta 30 personas en la UNAJ (Argentina). *Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 11(2). <https://doi.org/10.29156/inter.11.2.3>

Diconca, Beatriz (coord.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Montevideo: Universidad de la República.

Dirección de Educación (2020). *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Dirección General de Planeamiento Udelar (2020). Ingreso de estudiantes por carrera. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2021/05/2020-Ingreso-Carrera-segun-area-y-servicio-por-lugar-de-estudio-y-Sexo-Ene21.pdf>

Dubet, François (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1). <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional Editorial Universitaria.

Edelstein, Gloria (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), pp. 467-482.

Edelstein, Gloria (2015). La enseñanza en la formación de la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).

Esteban Bara, Francisco (2022). *Bienvenidos a la universidad*. Barcelona: Octaedro.

Facultad de Psicología (2022). Informe Final. Proyecto: "Seguimiento y monitoreo del Plan 2013 de Facultad de Psicología, Udelar: hacia la conformación de un Observatorio de Enseñanza". Montevideo: Universidad de la República. <https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2022-09/seguimiento%20y%20monitoreo.pdf>

Fernández Pinto, Irene; López-Pérez, Belén y Márquez, María E. (2008). Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), pp. 284-298.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gusdorf, Georges (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jackson, Philip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Johnston, Bill (2013). *El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Larrosa, Jorge y Rechia, Karen (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Mancovsky, Viviana (2017). La relación con el saber del profesor universitario y una posible "pedagogía de los inicios": ¿cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? En Georgina Gonçalves Dos Santos; Letícia Vasconcelos y Sônia Maria Rocha Sampaio (orgs.), *Observatorio da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária*. Salvador: Editorial de la Universidad Federal de Bahía.

Mancovsky, Viviana y Más Rocha, Stella Maris (eds.) (2019). *Por una pedagogía de los "inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Marotias, Ana (2021). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8(14), pp. 173-177.

Porta, Luis y Flores, Graciela (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), pp. 15-31.

Quijano, Norma (2014). Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES. *Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(2), pp. 31-39.

Ruiz Barbot, Mabela et al. (2016). ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe final Proyecto PIM-CEU 2013-2016 CSE-CSIC. Montevideo: Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Universidad de la República.

Ruiz Barbot, Mabela et al. (2022) Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(18). <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>

Rodríguez, Carmen y Silva Balerio, Diego (2017). *Adolecer lo común*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.

Rossado Espinoza, Verónica (2016). *Enseñanza en la era digital: la empatía docente y el aprendizaje colaborativo*. Conferencia XX Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital. Buenos Aires.

Saniz Balderrama, Ligia (2007). Universidad y masificación Apecepciones y consecuencias de una realidad del siglo XXI. *Punto Cero*, 12(14), pp. 65-70.

Silva Ríos, Carlos y Burgos Dávila, César (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi etnografía sociotécnica en psicología social. *Psicoperspectivas*, 10(2), pp. 87-108.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sisto, Vicente (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Scielo-Psykhe*, 21(2), pp. 35-46.

Skliar, Carlos (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Universidad de la República (2013). VII Censo Estudiantes Universitarios de Grado 2012. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf>

Walker, Verónica (2022). Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior. *Revista de Educación*, 0(28.1), 177-197. Recuperado de [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6798](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6798)

Walker, Verónica (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), pp. 105-119.

Zabalza, Miguel Ángel (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, Miguel Ángel (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), pp. 68-80.

Zelmanovich, Perla (2019). *Efectos de presencia en la virtualidad*. En Grisel Irene El Jaber (comp.), *Actas de III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Flacso Argentina. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Actas-de-III-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>

## Capítulo 9.

# Recorrido de 10 años de investigación sobre los inicios de la vida universitaria

## Hallazgos y nuevas preguntas

*Karina Benchimol (UNGS)*

*Graciela Krichesky (UNGS)*

*Paula Pogré (UNGS)*

*Nadina Poliak (UNGS)*

## Introducción

La cuestión de los inicios de la vida universitaria y la formación en los primeros años de las carreras son temas que integran la agenda de preocupaciones del sistema universitario argentino en los últimos años. La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario y la consecuente masificación del nivel superior profundizaron el desafío de aumentar la retención estudiantil, como elemento clave en la democratización del nivel. Así, al comenzar la segunda década de este siglo, se planteó en diferentes instituciones universitarias la necesidad de generar estudios para profundizar en el conocimiento sobre el tema y de implementar estrategias integrales que hagan foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la responsabilidad política e institucional (Gorostiaga y Cambours de Donini, 2014; Rinesi, 2015).

En este marco, nuestro equipo de investigación en la UNGS desde hace más de 10 años ha abordado, desde diferentes perspectivas, los inicios de la vida universitaria. En este capítulo ofreceremos una síntesis –y también reflexiones– acerca del recorrido iniciado en el año 2014, que se focalizó, en una primera etapa, en la problemática de la articulación entre las escuelas secundarias y la universidad para luego centrarse en las perspectivas de estudiantes y docentes acerca de los procesos institucionales y pedagógicos que en las universidades se constituyen en posibilidad u obstáculo para la continuidad de los estudios.

En la primera indagación, resultó significativa la redefinición de la etapa de ingreso, a la que preferimos denominar inicios de la vida universitaria, considerándola como *el trayecto educativo de los estudiantes comprendido*

*entre la finalización de los estudios secundarios –que, entendemos, no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios– y los primeros años en la universidad. Así, se indagó acerca de cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes, cuál es el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales, entre los que se encuentran las actividades de articulación, en el apoyo (o no) para la superación de las dificultades (Pogré et al., 2018).*

Posteriormente, nuestra investigación amplió su mirada hacia las prácticas y sus actores, percepciones y acciones en los inicios de la vida universitaria. Indagamos acerca de las características de los docentes de las materias iniciales de la UNGS e identificamos cuáles son las dificultades y también las posibilidades autopercebidas por docentes y estudiantes en relación con las prácticas de enseñanza. Asimismo, problematizamos la naturalización –por parte de lxs estudiantes– de la no continuidad de sus estudios, que, en muchos casos, la consideraban una responsabilidad individual. Se discutieron categorías como deserción, abandono y desgranamiento, alertando sobre la performatividad del lenguaje en la comprensión de los fenómenos (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020).

En los tiempos de la pandemia de covid-19, los atípicos desafíos planteados por la no presencialidad de las clases produjeron modificaciones en las aulas universitarias, y en particular en las primeras materias. En un siguiente proyecto nos propusimos identificar, desde las perspectivas de docentes y estudiantes, qué características de las propuestas contribuyeron a garantizar (o no) el derecho de continuar aprendiendo en la educación superior en esta contingencia (Krichesky et al., 2021).

Hacia fines de 2023 hemos investigado acerca de las perspectivas de jóvenes que iniciaban sus carreras universitarias, sobre cuestiones relacionadas con el derecho a la educación superior, y en los modos en que lxs estudiantes se relacionan con el conocimiento en un marco de fuerte irrupción de las tecnologías digitales.

Las diferentes indagaciones que hemos llevado adelante se inscriben en una lógica cualitativa, en tanto nos propusimos comprender los fenómenos que estudiamos recuperando los significados sociales que les atribuyen estudiantes y docentes (Sirvent, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2006). Como instrumento para recolección de información, hemos priorizado las entrevistas semiestructuradas individuales en profundidad y, en algunos estudios, realizamos encuestas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Cabe señalar que nuestro trabajo de investigación en algunas oportunidades se articuló con nuestro trabajo de docencia en la materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y en la educación superior”.<sup>1</sup>

En síntesis, en este capítulo presentamos los principales hallazgos de este tramo de nuestro recorrido; planteamos cómo las preguntas han variado de acuerdo al momento histórico en que se han desarrollado los estudios, al conocimiento que hemos construido; y compartimos nuevas preguntas que surgen a partir de lo realizado y los nuevos contextos.

## Los programas de articulación: sus sentidos e imaginarios

Como ya mencionamos, el primer programa de investigación con un equipo interuniversitario (UNGS, UNQ, UNSAM), que inició en 2014, se concentró en analizar la articulación entre las escuelas secundarias y la universidad. En un segundo momento, el enfoque se trasladó hacia las perspectivas de estudiantes y docentes sobre los procesos institucionales y pedagógicos en las universidades, los cuales pueden representar tanto oportunidades como obstáculos para la continuidad de los estudios superiores.

En este contexto, una pregunta que surgió en la investigación fue cómo se construyen las dificultades/posibilidades académicas de los ingresantes. También indagamos sobre el papel de la enseñanza y de ciertos dispositivos institucionales en brindar apoyo para superar las dificultades.

Con relación a los programas de articulación, identificamos dos grandes grupos de programas: *aquellos que se pueden encuadrar como políticas institucionales y aquellos que surgen de iniciativas de grupos particulares en la institución*, muchas veces ligados a intereses de investigación, de actividades de extensión o vinculación con la comunidad. Al rastrear el primer

---

<sup>1</sup> La materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior” forma parte del trayecto pedagógico de los profesorados universitarios de la UNGS. En este espacio, en el cual varias autoras fuimos o somos docentes, iniciamos a lxs estudiantes en los procesos de investigación. El propósito de la realización de estos estudios consiste en que lxs estudiantes participen en un estudio de indagación acerca de alguna de las problemáticas del nivel superior, en el cual podrán desempeñarse como docentes, y así puedan aprender tanto sobre dicha problemática como acerca de los procesos de construcción de conocimiento, con la utilización de herramientas básicas de la investigación.

grupo de programas, vimos que su intensidad y continuidad ha dependido muchas veces de disponer de líneas de financiamiento, ya sean fondos públicos nacionales (generalmente de la Secretaría de Políticas Universitarias), de otros organismos públicos, o fundaciones de carácter privado.

Estos programas suelen caracterizarse por su masividad. Para lxs estudiantes no implica una actividad con continuidad, sino la participación en visitas o encuentros fundamentalmente informativos que tienen primordialmente el objetivo de que los estudiantes secundarios conozcan las instituciones de educación superior y puedan percibir las como un “espacio posible para ellos”. En todos los casos, se busca un impacto cuantitativo, esto es, con pocos recursos lograr mayor alcance a gran cantidad de estudiantes y escuelas secundarias. Están centradas en la difusión e información de la universidad y su oferta académica, y sus destinatarios son principalmente los estudiantes de las secundarias de la zona.

También en estas universidades *existen iniciativas que han nacido de equipos de docencia o de investigación* o promovidas por organismos nacionales a las que se han plegado investigadores docentes de las diferentes universidades y que plantean algún tipo de vínculo con escuelas secundarias del territorio.

La diversidad de origen de las iniciativas refleja heterogeneidad en las concepciones de la articulación. Si bien a primera vista las iniciativas de las distintas universidades pueden parecer similares, al analizar sus supuestos encontramos tres grandes grupos. Dentro del primer grupo, se alude a una función remedial. Cuando la Universidad se vincula con la intención de subsanar el déficit de la escuela secundaria y compensar su carencia, todavía se posiciona en el lugar del saber, mientras que las escuelas secundarias, junto con sus docentes y estudiantes, quedan en el rol de “beneficiarios” de estos programas. Por lo general esta perspectiva se encuentra asociada a una mirada de la escuela secundaria y de sus estudiantes, cuando no de sus docentes, desde el déficit.

Un segundo grupo de experiencias suelen ser vistas como “puente propedéutico”: la universidad se acerca a la escuela secundaria, o invita a sus estudiantes a desarrollar actividades que las escuelas secundarias no estarían obligadas a ofrecer, pero que “preparan mejor” a lxs estudiantes para el inicio de la vida académica. En ambos casos las actividades tienen de alguna manera un carácter compensatorio.

Mientras que un tercer grupo de experiencias, mucho menos frecuente, implica *entender la articulación como un trabajo de interacción*: la universidad se acerca a la escuela secundaria porque es en este acercamiento que la universidad comprende mejor cómo reformular su propia propuesta pedagógica y el trabajo compartido es una base para repensar la enseñanza universitaria con el fin de contribuir con ese proceso que hemos denominado de los inicios de la vida universitaria, y por otro lado la escuela secundaria se acerca a la universidad para repensarse y reflexionar sobre el sentido de lo que enseña en sus aulas. Abordar la problemática desde esta perspectiva implica comprender y diseñar acciones como espacios compartidos y convergentes de construcción de conocimiento y estrategias de intervención (Pogré et al., 2018).

Desde la voz de lxs estudiantes, la estrategia de articulación más valorada es la relacionada con la difusión de información. Analizar el desfase entre los esfuerzos realizados por las universidades y lo que valoran lxs estudiantes nos hizo plantearnos una serie de interrogantes que implicaron adentrarnos en procesos subjetivos complejos y asumir que, sin duda, la articulación debe ser repensada, buscando caminos para acercar a lxs futurxs alumnx a un espacio universitario emancipador donde puedan empezar a sentirse parte de la universidad y apropiarse de ella desde el comienzo.

## **Las prácticas de enseñanza en los primeros años de la universidad**

### *La mirada de lxs docentes y de lxs estudiantes en relación con las prácticas de enseñanza*

En varios estudios focalizamos el análisis en la experiencia académica cotidiana de lxs estudiantes en las aulas, donde las prácticas pedagógicas desarrolladas por lxs docentes se vinculan con su desempeño.

Lxs docentes reconocen que la enseñanza en materias iniciales, generales e introductorias, presenta desafíos diferentes a los de otras materias de grado o posgrado, así como también señalan una diferencia respecto a la forma de comprender y problematizar la enseñanza en los primeros años.

En la investigación diferenciamos a aquellxs docentes que priorizan el saber disciplinar y la formación académica de aquellxs que reconocen la

necesidad de pensar la enseñanza no solo a partir de los contenidos, sino también desde *el saber necesario para enseñarlos*: el saber pedagógico de los contenidos, en palabras de Shulman (1987). Este saber es valorado y reconocido por lxs docentes como uno de los conocimientos fundamentales que debe tener quien pretende enseñar en los primeros años de las carreras.

Si bien muchxs docentes coinciden en detectar como nudo crítico las dificultades de lxs estudiantes vinculadas a las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y oralidad), frente a esta coincidencia aparecen dos discursos bien diferenciados: aquellos que consideran que es necesario enseñar a leer y a escribir en un nuevo contexto (el universitario), y aquellos que no creen que esa sea tarea de la universidad. Entre los primeros encontramos variadas estrategias de apoyo a la lectura y a la escritura desarrolladas por muchxs de los docentes.

En contrapartida, algunos docentes señalan que, si bien detectan esas dificultades, no implementan ninguna estrategia que favorezca la mejora en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Bourdieu y Passeron (1964) señalan que, en muchas ocasiones, tras el discurso de los déficits o las falencias en las disposiciones de lectura y escritura para explicar el fracaso de los estudiantes, se esconde una práctica de selección, dado que: “Decir con tono de lamentación resignada que los ‘estudiantes ya no leen’ o que ‘el nivel baja año a año’ es en efecto evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia pedagógica” (p. 104).

Asimismo, identificamos dos grandes grupos de profesorxs: aquellxs que se posicionan en sus discursos y sus prácticas en el enfoque del derecho de todos a cursar estudios superiores, y otrxs que consideran que para estar en la universidad hay que poder cumplir con ciertos requisitos de “entrada” que garanticen la “calidad”.

Posteriormente, indagando acerca de las características del perfil de lxs docentes de las materias iniciales de la UNGS, caracterizamos cuáles son las dificultades y también las posibilidades autopercebidas por docentes y estudiantes en relación con las prácticas de enseñanza (Krichesky, Vernengo y Janjetic, 2020).

En una mirada global de los resultados de la investigación, recuperamos como elemento clave la *formación específica en docencia* del 70% de la población encuestada. Este dato nos resultó alentador, ya que consideramos a la formación pedagógica como clave para poder leer los problemas de las materias iniciales, y también para poder proponer estrategias que permitan

avanzar en sus posibles soluciones. A su vez, este dato nos dio alguna pista –como formadores de docentes, además de investigadores– acerca de qué contenidos pedagógico-didácticos sería necesario incluir en las propuestas de formación de futuros docentes.

En ese sentido, resulta relevante que la mayoría de estxs profesorxs, aun a pesar de haber recibido formación pedagógica en sus carreras iniciales, demandaron la enseñanza de estrategias que colaboren para su tarea docente en las materias iniciales. Relacionamos este resultado del estudio con lo desafiante que resulta enseñar en los inicios de la vida universitaria cuando ya no hay un curso de ingreso, que al menos generaba cierta ilusión de que lxs estudiantes llegaban a las materias de primer año con los conocimientos considerados básicos para los estudios superiores (aunque en realidad solía dejar afuera a más de la mitad de quienes se acercaban a la universidad).

En consonancia con antecedentes de investigación, identificamos que las preocupaciones que acompañan a lxs docentes de este ciclo son muy semejantes a pesar de que las materias puedan ser muy disímiles. *Los problemas y dificultades de los estudiantes en lectura, escritura y comprensión vuelven a ser mencionados*, marcando vacíos en sus trayectorias escolares previas, y también “blanqueando” imposibilidades de cómo abordarlas en las materias iniciales. Asimismo, entendemos que el trabajo con el equipo de pares para definir la propuesta de contenidos, la necesidad de trabajar con grupos cuyas dimensiones permitan la fluidez de las interacciones en el aula y las tareas de corrección de trabajos académicos, han sido dificultades expresadas que deberían seguir analizándose tanto desde los espacios de gestión y de investigación, así como desde el trabajo formativo con lxs docentes encargados de dar la bienvenida a quienes recién llegan a la universidad.

Sin duda, la preocupación de lxs docentes por cómo abordar la especificidad de los inicios de la vida universitaria deja en claro que este período requiere de una configuración propia, ya que exige responder a necesidades múltiples. En relación con esto último nos preguntamos: ¿qué perfil docente es institucionalmente esperado y qué tipo de respuestas a los problemas que implica el dictado de clase en el primer año le está demandando la institución? Creemos que no visualizar las particularidades del inicio desde la voz de lxs docentes nos puede conducir a clausurar posibilidades y a no habilitar caminos hacia hacer efectivo el derecho a la educación superior

de todxs aquellxs que inician la vida universitaria. Y, si bien son muchas las dimensiones a considerar para allanar el camino hacia el cumplimiento de este derecho, consideramos que las prácticas de enseñanza pensadas y contextualizadas para esta etapa merecen una especial atención.

### ***Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de la pandemia***

En los tiempos de pandemia, los atípicos desafíos planteados por la no presencialidad de las clases produjeron modificaciones en las aulas universitarias, y en particular en las primeras materias que se cursan. Las prácticas de enseñanza tuvieron que adaptarse a un escenario inédito, y abordamos su estudio a través de un proyecto que se propuso identificar, desde las perspectivas de docentes y estudiantes, qué características de las propuestas contribuyeron a garantizar el derecho de continuar aprendiendo en la educación superior en época de pandemia (Krichesky et al., 2021).

A los fines de este capítulo, seleccionamos los hallazgos que consideramos más relevantes de esta investigación, realizada en 2020:

#### ***Interrupción y ruptura respecto de las prácticas instaladas***

Las clases experimentaron una ruptura a partir del momento en el que no pudieron continuar en los mismos espacios, ni tiempos, ni con la misma interacción presencial. La preocupación por el armado de un dispositivo (nuevo) que permitiera enseñar en la no presencialidad ocupó un lugar central. Muchas prácticas de enseñanza que se sostuvieron a lo largo del tiempo como verdaderas “costumbres didácticas” (Astolfi, 2000), prácticas instaladas como “el modo en que se realizan las cosas”, aún a pesar de que había evidencias de que su funcionamiento no era óptimo, comenzaron a ser desnaturalizadas, develadas, a partir de la interrupción.

Es así como la propuesta didáctica, cuyo formato instalado a menudo reproducía ciertas tradiciones de la enseñanza en el nivel superior (Davini, 2008; Steiman, 2018), cobra en esta situación un lugar central en la reflexión, así como los nuevos dispositivos que se plantean para la cursada de las materias iniciales.

### *Aquello que no se pudo sustituir de la presencialidad*

Las mayores dificultades que encontraron lxs profesorxs al momento de pasar a la forma remota refieren a no poder “ver cara a cara” a los estudiantes. Las instancias de interacción, tan necesarias para que los procesos de enseñanza tengan lugar, ocurren poco, o no ocurren...

Resulta obvio decir que el “cara a cara” no se logra en la virtualidad. ¿Pero acaso no es un supuesto que estar en el mismo espacio garantiza o permite en todos los casos tener evidencias de los aprendizajes de los alumnos para enriquecer la enseñanza? No obstante, para algunos docentes, la virtualidad permitió hacer un mejor seguimiento de lxs estudiantes, en comparación con las aulas masivas.

### *Las propuestas pedagógicas y la dimensión temporal*

Tanto docentes como estudiantes sintieron cómo sus tiempos domésticos, de trabajo, de estudio e inclusive los tiempos introspectivos han sido alterados por el nuevo contexto, y algunos de los cambios que nombran lxs profesorxs refieren a la dimensión temporal: básicamente hubo que realizar ajustes o modificaciones en la enseñanza, recortes de contenidos, destinar más tiempo para la enseñanza de cada tema, etc. Los tiempos de la clase remota no son los mismos que los de la presencialidad.

### *Lo vincular, en un primer plano: el trabajo colaborativo del equipo docente*

En el contexto de la pandemia, prácticamente todxs lxs entrevistadxs refirieron a la importancia del trabajo con sus pares docentes para pensar los dispositivos, evaluarlos, volver a proponerlos con cambios, etc., habilitando así espacios para la interrupción del devenir de la tarea que ya no era posible continuar con la construcción de nuevas propuestas. Reunirse semanalmente, sentirse acompañados, resultó fundamental.

### *La virtualidad y las tareas académicas: la dificultad no solo reside en los dispositivos o en la falta de conectividad*

La dificultad no residió solo en la no posesión de computadoras (o celulares, en su defecto), o en la falta de conectividad (que constituyeron importantes obstáculos para la enseñanza), sino también en la realización por parte de lxs estudiantes de las tareas académicas, que en la presencialidad lxs docentes proponían y acompañaban su realización en la clase. En la virtualidad se propusieron esas mismas tareas, pero sin tener en claro cómo guiar su realización.

Esta complejidad no estaba centrada en la adaptación a los dispositivos y a los recursos virtuales, sino en cómo generar aprendizajes. Si bien la mayoría de lxs estudiantes (un 88%) opinó que las propuestas de lxs docentes fueron entre claras y muy claras, y muchxs plantearon no haber tenido dificultades, señalaron como difíciles a) las condiciones de la virtualidad en la cursada, y b) la comprensión de los conceptos.

Algunxs estudiantes mencionaron la dificultad para aprender ciertos contenidos que, debido a su mayor complejidad y a la exigencia de precisión conceptual, resultan más difíciles de abordar en el nivel superior que en la escuela secundaria.

### *Las evaluaciones en la no presencialidad: inquietudes y estrategias*

La no presencialidad desencadenó nuevas inquietudes en lxs docentes: les preocupaba si en esas instancias lxs estudiantes se copiaban o no y si las tareas entregadas las habían hecho ellxs. Las formas de evaluación usuales, en épocas de no presencialidad, parecieron no servir y mostraron límites, ya que lxs estudiantes tuvieron a disposición los textos y la posibilidad de comunicarse entre ellxs durante las instancias de evaluación, lo que obligó a generar nuevas estrategias.

### *Las condiciones laborales de lxs docentes en la no presencialidad*

La pandemia alojó la tarea docente en espacios domésticos (o la “clase en pantuflas”, al decir de Dussel, 2020), es decir: todxs lxs docentes tuvieron no solo que buscar equipos y dispositivos para poder trabajar, sino que

tuvieron que adaptar espacios de su vida privada para el trabajo, desde la búsqueda de un lugar apto para que se vea en la cámara hasta la necesidad concreta de no estar con hijxs en la falda a la hora de dar la clase. Podemos aquí también realizar un corte de análisis en términos de una mirada de género, ya que las tareas de cuidado (entendiendo por estas cuidado de niñxs o mayores) fue nombrado en su mayoría por docentes mujeres. Sin duda, este aspecto también afectó a muchas estudiantes.

## Estudios sobre quienes no continúan estudiando

Entre los años 2017 y 2024 desarrollamos algunos estudios cuyos objetivos fueron conocer las experiencias educativas en el nivel superior de quienes no continuaron sus estudios y comprender sus perspectivas acerca de las prácticas educativas y los factores institucionales que contribuyen a avanzar u obstaculizan la continuidad de los estudios en el nivel superior.

Desarrollamos esta línea de indagación novedosa dado que eran muy escasos los antecedentes en los que se había entrevistado a estudiantes que no continuaron sus estudios y que además mostraran interés por sus perspectivas sobre la universidad y no solamente sobre su situación socioeconómica u otros factores extrauniversitarios. Sostenemos que comprender las perspectivas de quienes dejaron de estudiar en el nivel superior acerca de las prácticas pedagógicas e institucionales puede contribuir a reconocer barreras que siguen obstaculizando que lxs estudiantes puedan avanzar en sus estudios. Este tipo de indagaciones resultan muy relevantes para problematizar los inicios de la vida universitaria, ya que sabemos que es en el primer año de la universidad cuando se produce una gran disminución del estudiantado en la comparación interanual.<sup>2</sup>

Entre los hallazgos de los primeros estudios (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020), identificamos los siguientes: lxs sujetos solían autoculparizarse por no haber continuado sus estudios. Expresaron no poder compatibilizar el trabajo con el estudio, no estudiar lo suficiente, sentirse desganadxs, y decían

---

<sup>2</sup> Según la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias (2023-2024), la retención en el primer año de los nuevos inscriptos a carreras de pregrado y grado es del 57,6%.

que así los problemas eran propios y no de la institución. De este modo, la exclusión se vuelve una responsabilidad propia de cada unx, y se naturaliza.

Por otro lado, las personas que no continuaron tenían una altísima valoración de la experiencia estudiantil. La idea que aparece recurrentemente es que la universidad “cambia la cabeza”, permite ampliar y profundizar la mirada acerca del mundo, comprenderlo, cuestionarlo, criticarlo, pensarlo diferente. Asimismo, estas personas reconocen que los aprendizajes que han tenido en las instituciones les han brindado herramientas de diferente índole para el ámbito laboral. Esto nos confirma que el acercamiento a estas instituciones, inclusive cuando es por poco tiempo, tiene una gran potencialidad para la construcción de la ciudadanía y el desarrollo humano de una sociedad. Que sectores de la población –que seguramente quedarían excluidos si hubiera un examen de ingreso– modifiquen su vínculo con el conocimiento podría tener mejoras no mensurables sobre sus vidas laborales y su participación ciudadana.

Esto resulta relevante en tanto los estudios que analizan o evalúan a las universidades desde una perspectiva que toma indicadores de ingreso/egreso no logran captar ni considerar estas transformaciones. Por supuesto, el derecho de lxs estudiantes es a ingresar, estudiar, aprender y recibirse en plazos razonables (Rinesi, 2015), y hay que asumir el gran desafío de lograrlo. En tiempos en que vuelven los debates acerca del ingreso a las universidades y del gasto que representan, nos parece que es un aporte poner en discusión y mostrar que, aún quienes no continúan, no son “vagos” ni “vagas”, ni “han fracasado”, ni “constituyen una dilapidación de recursos”. Son sujetos que tienen derecho a la educación en todos los niveles, y su pasaje por los estudios superiores contribuye al conjunto de la sociedad (Benchimol, Progre y Poliak, 2020).

A partir del 2020, se modificaron las condiciones de los estudios superiores, en un principio por la virtualización forzada y luego por el retorno con múltiples formatos bimodales. En los años de la pandemia, encontramos que, entre las razones que se atribuían a no haber continuado, la falta de conectividad y de dispositivos dificultaron las trayectorias educativas de lxs estudiantes.<sup>3</sup> Asimismo, comenzaron a explicitar, con mayor frecuencia,

---

<sup>3</sup> Al respecto, puede consultarse Krichesky, Janjetic y Benchimol (2025), donde, a través de encuestas realizadas a 163 estudiantes de materias iniciales de universidades e institutos superiores, responden acerca de sus modos de acceder a las clases remotas, las tareas realizadas, sus dificultades y sus valoraciones sobre la experiencia de iniciar los estudios superiores sin presencialidad.

problemas de salud como motivos de no poder continuar con los estudios (Benchimol y Poliak, 2023). Con relación a la salud física, aparecen muchas referencias a las enfermedades de la espalda por la cantidad de horas sentados frente a pantallas (tanto para trabajar como para cursar). También se explicitaron razones relacionadas con problemas de ansiedad o depresión, que coinciden con evidencias de su incremento en la pandemia (Moya López y Andrade Alban, 2022).

En todos estos estudios, hemos analizado la posición de lxs docentes desde la perspectiva de lxs estudiantes como algo fundamental que se vincula fuertemente con su continuidad. En diversos testimonios, lxs estudiantes refieren con frecuencia a situaciones en las cuales se asume desde algunxs docentes que lxs alumnos deberían comprender y manejan cierto tipo de códigos, saberes y conocimientos propios del nivel superior. En contexto de virtualización forzada, se sumaron, a los conocimientos que supuestamente el/la estudiante debe “traer” de su escolaridad obligatoria, otros nuevos vinculados al manejo de las tecnologías.

Asimismo, en el contexto de la pandemia, identificamos que en la virtualidad se complejizan, por ejemplo, las condiciones para responder a las preguntas o dudas que presentan lxs estudiantes, y que ellxs referían a no haber podido afrontar situaciones de aprendizaje en las cuales se quedaban con muchas dudas sobre los contenidos de enseñanza. Las preguntas estudiantiles planteadas en una clase presencial se expresan de manera pública y de alguna manera, condicionan al o a la docente a dar una respuesta ante todo el grupo en el momento. Las preguntas planteadas por correo electrónico permanecen en el ámbito de lo íntimo y si el o la docente no responde, no tiene visibilidad. Las intervenciones estudiantiles en el marco de una clase presencial modifican sustancialmente la dinámica de las clases, mientras que, en la virtualidad, lxs docentes tienen una mayor capacidad de silenciar o marcar las pautas del intercambio, ya sea sincrónico o asincrónico. Si bien este análisis surgió de la comparación con la virtualidad, obviamente esta no es la única variable para condicionar la participación estudiantil en la clase, ya que la presencialidad por sí misma no garantiza la participación. Pero nos preguntamos si acaso el entorno virtual posibilita el mismo grado de participación estudiantil o si establece ciertas restricciones que condicionan la participación y la comunicación entre lxs estudiantes de manera diferente a cómo se puede desarrollar en la presencialidad. Y de esta manera también tomamos en cuenta que para

muchxs estudiantes la cursada virtual fue un factor que se relacionó con la no continuidad (Benchimol y Poliak, 2023).

Las razones por las cuales lxs estudiantes no continúan sus estudios son múltiples, y se relacionan tanto con factores internos como externos a las instituciones universitarias. De todas maneras, conocer las experiencias de quienes no continuaron, nos permitió analizar en profundidad cómo la enseñanza, la explicación de lxs docentes y las respuestas a sus consultas (presenciales o virtuales) se vuelve un factor sumamente relevante para su aprendizaje.

## Percepciones sobre el derecho a la educación

A partir del 2023 una nueva preocupación convocó al equipo: las percepciones de lxs jóvenes universitarios sobre el derecho a la educación. En ese año en nuestro país la campaña para la elección presidencial trajo un debate acerca del “corrimiento hacia la derecha” de la sociedad; y en particular de la población de menor edad. ¿Los jóvenes argentinos se volvieron de derecha? ¿Acuerdan con las propuestas de menos Estado, o su completa disolución? Eran estas algunas de las preguntas que circulaban en los medios de comunicación; en las calles y también en los espacios académicos.

En términos de Achilli (2005), buscamos pasar de una problemática de la realidad social a construir un problema de investigación. Siempre en el marco de los inicios de la vida universitaria y los procesos de afiliación (Coulon, 1995; Pierella, 2014), estas nuevas indagaciones nos llevaron a focalizar nuevas cuestiones. Entonces, en momentos de debate social acerca de la gratuidad de la educación, nos interesó conocer la perspectiva de lxs jóvenes ingresantes a las universidades nacionales sobre el derecho a la educación, en tanto sujetos políticos. Nos preguntamos también qué subjetividades se construyen en un contexto de fuerte irrupción de las culturas digitales, que organiza socialidades y formas nuevas de relaciones y comunicaciones que se instalan decididamente en nuestra cultura.

Se buscó conocer las perspectivas de lxs estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior, la gratuidad y los mecanismos de ingreso. En relación con la construcción ideológica de quiebre de las perspectivas más sociales y de bien común que son frecuentes en discursos actuales: ¿qué ideas tienen lxs jóvenes sobre la universidad pública y sobre

el derecho a la educación? ¿Han permeado ideas sobre una posible mayor restricción a la educación superior de la mano de un posible arancelamiento y mayor restricción en el ingreso? (Benchimol et al., 2024).

Las entrevistas realizadas dieron cuenta de cambios en algunas de las representaciones que eran más hegemónicas unos años atrás acerca del derecho a la educación superior. Entre otras, identificamos que algunos jóvenes defienden el examen de ingreso y el arancelamiento, tal vez sin terminar de comprender las implicancias de estas propuestas. En términos generales, es posible diferenciar tres tipos de respuestas.

Un primer grupo menciona que no estarían en contra del arancelamiento universitario, ya que podría favorecer el esfuerzo y que los alumnos vayan “realmente a estudiar”, “hagan algo” con la universidad. La idea de algún tipo de pago por recibir educación universitaria parecería asociada a la eficacia para administrar la institución; la chance de mejoras edilicias, la posibilidad de que permanezcan los alumnos que “quieren estar” y de evitar; que ingresen los que “van a probar suerte [...] por el hecho de que [la universidad] es pública”. En estos testimonios podría subyacer una concepción por la cual la exigencia de tener que demostrar que “quieren estudiar” solo se alude a las personas que recibirán la beca. En otras palabras, pareciera que esta demostración no se le exigiría a quien paga un arancel, que por pagarlo no debería “esforzarse” o, al menos, dar cuenta de ese esfuerzo. De este modo percibimos una mercantilización de la vida universitaria, que avala una profunda desigualdad.

Un segundo grupo reúne a quienes muestran una posición ambivalente. Algunos jóvenes yuxtaponen y confunden ideas de privatización y arancelamiento, en tanto piensan que solo si una institución es privada podría cobrar arancel, por lo que arancelarla implicaría privatizarla. Esta confusión, muy frecuente, se apoya en la naturalización de que lo público es sinónimo de gratuito. Asimismo, un posible sistema de bonos o *vouchers* para las universidades es interpretado como una apertura a nuevas oportunidades de estudio.

Un tercer grupo de respuestas muestra que muchxs jóvenes se oponen al arancelamiento. Sostienen que se les quitarían las posibilidades de acceso a personas que no cuentan con los recursos para costear los aranceles de una carrera universitaria. En este sentido, deslizan muchas críticas y cuestionamientos tanto a la privatización como al arancelamiento de las universidades públicas, ya que ambas cuestiones son entendidas

como sinónimos, como políticas de exclusión con las que “va a poder estudiar solamente el que pueda pagar”, y quien no pueda hacerlo “se va a quedar afuera”.

Respecto de los mecanismos de ingreso, la mayoría de lxs estudiantes entrevistadxs sostiene que no se debía tomar un examen de ingreso dado que muchas personas quedarían fuera de la posibilidad de estudiar. Los motivos son diversos, prima la idea de que muchxs no tendrían la “base” de contenidos que la universidad espera; y que, además, por una evaluación no se puede saber si el alumno sabe o no.

Si bien la mayor parte no acuerda con formas de ingreso excluyentes, algunos se manifestaron a favor de algún tipo de restricción en el ingreso. Llama la atención que quienes sostienen esta postura se ubican entre quienes pasarían o aprobarían dicha instancia. En las entrevistas, si bien lxs jóvenes sostienen un acuerdo sobre el derecho a la educación, en sus argumentos se yuxtaponen cuestiones relativas a procesos de mercantilización, sin vislumbrar que el mercado y la meritocracia ponen en tensión este derecho.

En síntesis, en este estudio, si bien no son mayoritarios, reaparecen nociones que podrían avalar una universidad para pocos, y que en muchos casos se la entiende más como un derecho individual que social. Producto de un fuerte accionar mediático, un sentido común diferente al que caracterizó los “años dos mil” permea las subjetividades juveniles. Podemos enmarcar estos cambios de sentido en el actual contexto, dado por un giro a la derecha en la región que supone, entre los cambios más significativos, la reestructuración meritocrática de la escuela y el refuerzo a dinámicas mercantilizadoras que instauran dispositivos individualizantes que restan visibilidad a las condiciones sociales de producción de las desigualdades (Gluz y Feldfeber, 2021).

## **Cambios en los modos de estudiar**

Junto a las percepciones sobre el derecho a la educación superior de lxs ingresantes, indagamos también acerca de sus modos de estudiar; de resolver dudas y nuevos vínculos con las tecnologías. Específicamente, buscamos comprender algunas mutaciones, permanencias, deslizamientos, respecto de los procesos de subjetivación y afiliación de quienes inician sus

estudios en universidades públicas (Krichesky, Janjetic y Benchimol, 2025; Benchimol, Messina y Poliak, 2025).

Un hallazgo que se desprende del análisis de las respuestas de lxs estudiantes que comienzan sus carreras universitarias se vincula con sus modos de estudiar. A diferencia de la necesidad de estudiar con sus pares, que aparecía con fuerza en estudios anteriores, surge con fuerza la preferencia por estudiar solos, y gestionar las dudas por internet, en YouTube, etc. Podemos interpretar la preponderancia de estas prácticas estudiantiles como parte de un contexto en el cual estamos viviendo una etapa del capitalismo con una exacerbación de lo individual y de la “singularización de uno mismo con la única finalidad de desmarcarse de la masa” (Sadin, 2022, p. 23).

Se combinan prácticas individuales (mirar un video o un PowerPoint) con otras más interactivas, como participar en un foro; y al mismo tiempo, el uso de recursos construidos –o sugeridos por los docentes– con otros que lxs estudiantes buscan por su cuenta. Hipotetizamos que la disponibilidad de variados recursos se intensificó a partir de la virtualización obligatoria de las asignaturas que tuvo lugar durante la pandemia, y que, entre sus consecuencias –positivas en este caso–, puso a disposición de los estudiantes materiales, videos de clases, y otros recursos que antes, si bien estaban, ahora se multiplicaron. Sin embargo, esta proliferación positiva de recursos se combina con una nueva tendencia: si lo habitual en el estudio del nivel superior era la conversación con pares para la comprensión de los textos, como vimos, hoy aparecen nuevas formas como la búsqueda de videos en YouTube, en los que se pueden encontrar desarrollos –a menudo de fuentes dudosas–, así como respuestas producidas por la inteligencia artificial. Se trata de actividades en las cuales lxs estudiantes quedan con pocos recursos para identificar la validez del conocimiento que encuentran. Coincidimos con Lion, Kap y Ferrarelli (2023) cuando afirman que

Detrás del uso en apariencia ingenuo de una aplicación o plataforma digital subyacen intereses económicos, corporativos y comerciales que es preciso desentramar, de aquí la relevancia de problematizar las prácticas y abordarlas críticamente a la luz de múltiples y complejos alfabetismos (p. 141).

Finalmente, otro hallazgo de esta indagación remite a los modos de resolver las dudas que les plantean los textos. Las dificultades vinculadas a

la lectura y a la escritura ya aparecían mencionadas en investigaciones anteriores (Krichesky, Vernengo y Janjetic, 2020) y sabemos que constituyen uno de los problemas esperados al inicio de la universidad, ya que lxs alumnx carecen informaciones que los textos académicos dan por sabida, y resulta necesaria para comprender (Carlino, 2017). Lo novedoso es que lxs estudiantes disponen ahora de otros recursos que a menudo también se ofrecen desde las plataforma virtuales de las materias (vídeos, diapositivas, foros, entre otros), a los que recurren –ya sea para ampliar la comprensión de los textos o como reemplazo de su lectura por la dificultad que se les presenta– como fuentes de conocimiento, *poniendo a estos recursos “al mismo nivel” que los que son provistos por las instituciones universitarias.*

## **Aportes para la reconceptualización de procesos**

Entendemos que el lenguaje ocupa un lugar central, ya que, como nos sugiere Bourdieu (1982), encierra una función performativa. En el acto de nombramiento se imponen determinadas concepciones de sociedad. Una dimensión performativa, en el sentido del lenguaje que anticipa una acción o la capacidad del lenguaje de realizar una acción (Arroyo, 2012). La performatividad, sin embargo, puede ser pensada como instauración de sentidos (nuevos o viejos) y como legitimación de las condiciones objetivas existentes. Esencialmente la performatividad es una lucha por la perceptibilidad (Ball, 2003).

Las investigaciones realizadas en estos años nos llevaron a repensar la conceptualización de ciertos procesos, y a asumir nuestra posición:

### *De la idea de ingreso a la de inicios*

En nuestros estudios, resultó significativa la redefinición del concepto de “ingreso” por la conceptualización “inicios de la vida universitaria”, considerándolo ya no como un evento, sino como un proceso que, como mencionamos, implica el trayecto educativo de los estudiantes comprendido entre la finalización de los estudios secundarios –que, insistimos, no son siempre inmediatos al inicio a los estudios universitarios– y los primeros años de estudios en el nivel superior (Pogré, Krichesky y Charovsky, 2016).

## *De la idea de abandono, deserción o desgranamiento a la idea de no continuidad*

Sostenemos que el problema de la no continuidad es un problema complejo que no puede ser explicado únicamente por factores sociales o económicos, ni por factores individuales de los estudiantes, ni solo por condiciones pedagógicas o institucionales. Además, sabemos que, en muchos casos, la percepción que lxs docentes tienen sobre lxs estudiantes también condiciona su experiencia académica, naturalizando el fracaso de algunos y el éxito de otros, identificando falencias o carencias con respecto a saberes y capacidades que deberían ya poseer para estar en la universidad.

Nos preguntamos: ¿seguiremos hablando de deserción y abandono en el nivel superior? Tanto la deserción como el abandono tienen a los estudiantes como los sujetos de esas acciones: “las personas abandonan”; “lxs estudiantes desertan”.

La *deserción* tiene reminiscencias militares: recuerda el deber y la traición (Ortega, 1996). No podemos pensar que lxs estudiantes traicionan a la sociedad o a las instituciones cuando no logran continuar con los estudios. El *abandono* refiere a un compromiso roto con alguien: el hogar, otra persona, alguien que requería la presencia del sujeto en cuestión (Ortega, 1996) ¿Acaso lxs estudiantes abandonan a las instituciones o son las instituciones las que muchas veces lxs expulsan, de manera más o menos directa?

Otras veces, se plantea el fenómeno en términos de que en los primeros años de la universidad se da un “lógico desgranamiento”. Un desgranamiento cuyas definiciones y orígenes etimológicos remiten a la separación de los granos o al pasaje de la munición de la pólvora por tamices para separar los granos según su grosor. Pensar que la universidad “separa” y genera a través de un desgranamiento “restos” de un proceso de selección es contrario a la concepción de la educación como derecho.

El modo de nombrar este fenómeno social puede llevarnos a seguir percibiendo que lxs estudiantes son identificadxs como lxs únicxs responsables por su no continuidad. Proponemos nuevas maneras de nombrar, que contribuyan a la comprensión de lo que sucede cuando sectores de la población no logran continuar y finalizar sus estudios universitarios, y que nos permitan alejarnos de las miradas simplistas que depositan la exclusiva responsabilidad en lxs estudiantes (Benchimol, Pogré y Poliak, 2020).

## Reflexiones finales

El inicio en la vida universitaria es, sin duda, un campo de investigación en crecimiento, que no solo nos hace mirar la tarea docente, sino también qué tipo de políticas de inclusión y de acompañamiento a los diferentes actores (tanto a docentes como a estudiantes) nos damos en cada universidad nacional.

A partir de nuestro recorrido en la investigación, una de nuestras hipótesis es que los discursos que en estos últimos años tuvieron en el centro el planteo de la educación superior como derecho, así como el crecimiento del campo de investigación sobre los inicios de la vida universitaria, tuvieron consecuencias en el desarrollo de las clases y en la posición que asumen lxs docentes (Southwell y Vassiliades, 2014). En entrevistas que realizamos en los últimos años, lxs estudiantes destacan el compromiso docente para explicar y la enseñanza de la escritura académica, que hace años era solamente evaluada en las materias. Esto nos lleva a reconocer un cierto cambio en la posición docente en relación con tiempos anteriores. Habría una comprensión mayor, por parte de lxs profesorxs, de las particularidades que tienen los inicios de la vida universitaria, y una revalorización de los aspectos didácticos, lo que muestra avances respecto de análisis realizados hace más de una década.

A cinco años de la pandemia, sus impactos siguen repercutiendo en la vida social, política y cultural de nuestro país, y por lo tanto en las universidades. En un contexto de fuertes restricciones presupuestarias en Argentina, sigue siendo un desafío cómo incrementar el número de graduadxs en las carreras.

A partir del recorrido realizado, dejamos aquí planteadas dos líneas –intrínsecamente relacionadas– de investigaciones futuras del equipo, en el marco de repensar nuevos desafíos para garantizar el derecho a la educación:

- Una vinculada a los modos de hacer comunidad en los espacios universitarios y a la participación en un contexto de avance a nivel nacional y mundial de las denominadas extremas derechas (Semán, 2023; Ruiz, 2024, Gluz y Kesler, 2025).
- Otra vinculada con las relaciones que se establecen al estudiar con nuevas tecnologías –en particular con las herramientas de la inteligencia artificial (IA)– que refieren al nuevo entorno socio-técnico (Van Dijck,

2016; Salvatierra, y Fernández Laya, 2024; Benasayag y Pennisi, 2023; Fernández Enguita, 2024).

En este sentido, nos preguntamos: ¿cómo se constituyen actualmente los procesos de afiliación académica e institucional en estudiantes ingresantes? ¿Cómo se relacionan con los sentidos que construyen sobre estudiar una carrera y pertenecer a una comunidad académica? ¿Cómo se vinculan con su participación (o no) como miembros de la comunidad educativa?

Si algunos relevamientos incipientes en estas líneas (Krichesky, Janjetic y Benchimol, 2025; Benchimol, Messina y Poliak, 2025) parecen dar cuenta de que lxs estudiantes en estos tiempos van a la universidad, “cursan y se van”; si estudian cada vez más de manera solitaria con dispositivos digitales: ¿qué tipo de participación tienen en la vida universitaria? ¿Hay un debilitamiento de la afiliación institucional? ¿Qué sentidos de ciudadanía se están construyendo? En estos tiempos de cambios mundiales políticos, tecnológicos y sociales, si el conocimiento incrementa su circulación a través de videos explicativos y aplicaciones con inteligencia artificial, ¿qué se transforma de las vivencias universitarias entre sujetos que piensan, intercambian, debaten y son parte de las experiencias de lo común?

Nos preocupa también cómo estos cambios están modificando el modo de crear comunidad universitaria. ¿Se puede crear comunidad cuando mu-chxs docentes trabajan desde sus hogares? ¿Se puede dar la bienvenida a las nuevas generaciones cuando se debilitan las relaciones “cara a cara” con colegas, estudiantes y otros miembros de la universidad, más allá de las clases?

Los desafíos de las universidades, actualmente, son complejos. A pesar de las condiciones adversas, son tiempos para profundizar la investigación en este campo, y así construir conocimientos y herramientas para garantizar el derecho a la educación superior.

## Referencias bibliográficas

Achilli, Elena (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

Arroyo, Mariela (2012). La performatividad de los procesos de regulación normativa: la norma como espacio de disputa por la direccionalidad de las políticas educativas para el nivel secundario. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. En *Memoria Académica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1684/ev.1684.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1684/ev.1684.pdf)

Astolfi, Jean Pierre (2000). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Ball, Sthepen J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), pp. 87-104.

Benasayag, Miguel y Pennisi, Ariel (2023). *La inteligencia artificial no piensa: el cerebro tampoco*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Benchimol, Karina; Pogré, Paula y Poliak, Nadina (2020). "La experiencia universitaria de quienes no continúan". En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (coords.), *Los inicios de la vida universitaria II*. Buenos Aires: Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/losinicios/>

Benchimol, Karina y Poliak, Nadina (2023). *Las experiencias universitarias de quienes dejaron de estudiar en contexto de pandemia*. XV Jornadas de la carrera de Sociología 40 años de democracia. Aportes y desafíos de la sociología para comprender y transformar nuestro tiempo. Universidad de Buenos Aires.

Benchimol, Karina et al. (2024). Post pandemia: cambios en las subjetividades de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria acerca del derecho a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (20), pp. 62-71. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2033>

Benchimol, Karina; Messina, Verónica y Poliak, Nadina (2025). Experiencias de jóvenes en la universidad en contexto de culturas digitales. Individualismo, participación y lo común. *Revista Argentina de Educación Superior*, (30), pp. 141-156. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/2347>

Bourdieu, Pierre (1982). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1964). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura / Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carlino, Paula (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1), pp. 110-124.

Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Dussel, Inés (2020). La clase en pantuflas. En Inés Dussel, Patricia Ferrante, Darío Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-348). Buenos Aires: Universidad pedagógica Nacional Editorial Universitaria.

Fernández Enguita, Mariano (2024). Esta vez sí: con la IA, nada será igual en la universidad. *Papeles de Economía Española*, (180), pp. 21-37.

Gluz, Nora y Feldfeber, Myriam (2021) La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la Alianza Cambiemos en Argentina (2015-2019). En Nora Gluz, Cibele María Lima Rodríguez y Rodolfo Elías (coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada norteamericana* (pp. 20-45). Buenos Aires: Clacso.

Gluz, Nora y Kesler, Axel (2025). El avance de las nuevas derechas y el cercenamiento de lo común en las políticas educativas argentinas del SXXI. *Debates em Educação*, 16(38).

Gorostiaga, Jorge y Cambours de Donini, Ana (2014) Políticas y estrategias para la retención en la Educación Superior. En Antonio Teodoro y José Beltrán (coords.), *Sumando voces. Ensayos sobre Educación Superior en términos de igualdad e inclusión social*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Krichesky, Graciela; Vernengo, Ana y Janjetic, María Belén (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. Una aproximación al caso de la UNGS. En Paula Pogré, Alejandra De Gatica y Graciela Krichesky (coords.), *Los inicios de la vida universitaria II*. Buenos Aires: Editorial Teseo. <https://www.teseopress.com/losinicios/>

Krichesky, Graciela et al. (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), pp. 171-195. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1446>

Krichesky, Graciela; Janjetic, María Belén y Benchimol, Karina (2025). Cambios y permanencias en las subjetividades y procesos de afiliación de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria: Resultados de un recorrido de investigación. *El Cardo*, (21), pp. 1-17. <https://doi.org/10.33255/18511562/2070>

Lion, Carina; Kap, Miriam y Ferrarelli, Mariana (2023). Universidades desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Educación Superior y Sociedad*, 35(2), pp. 130-155. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>

Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Moya López, Carlos Fernando y Andrade Alban, Jorge Rodrigo (2022). Desafíos en la educación superior y salud mental en estudiantes universitarios en tiempos de Covid-19. *Etic@net*, 22(2), pp. 283-295. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/23696>

Ortega, Facundo (1996). *Los desertores del futuro*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Pierella, María Paula (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *En Universidades*, (60), pp. 51-62.

Pogré, Paula et al. (coords.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Pogré, Paula; Krichesky, Graciela y Charovsky, María Magdalena (2016). Estrategias de las universidades para acompañar el tránsito de los estudiantes entre la escuela secundaria y la universidad. En Viviana Seoane (coord. ed.), *Actas del Seminario Nacional de la Red Estrado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ruiz, Guillermo (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, 2(34), pp. 239-252. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>

Salvatierra, Fernando y Fernández Laya, Natalia (comps.) (2024). *Construir el futuro: la IA en las políticas educativas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE Unesco.

Sadín, Éric (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Semán, Pablo (2023). *Está entre nosotros. ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Shulman, Lee (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.

Sirvent, Teresa (1998). Lecturas de investigación cualitativa I. "El descubrimiento de la teoría de base". Universidad de Buenos Aires. Ficha "El método comparativo constante".

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), pp. 163-187.

Steiman, Jorge (2018). *Las prácticas de enseñanza*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Van Dijck, José (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI

Vasilachis de Gialdino, Inés (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

# ***PARTE V.***

---

Reflexiones desde la gestión: el rol  
de las instituciones en los inicios  
a la vida universitaria

## Capítulo 10.

# Los desafíos de gestionar los inicios universitarios

## *Políticas y programas de acompañamiento en tres universidades nacionales argentinas*

Lucrecia A. Sotelo (UNPA)

Altzibar Ciordia (UNQ)

Patricia Leonor Farías (UNLPam)

### Introducción

La vinculación inicial del estudiantado con la universidad constituye una transición crítica que impacta decisivamente en el devenir de sus trayectorias educativas. En el contexto argentino, la forma en que las universidades públicas gestionan este proceso –particularmente en instituciones con trayectorias y características diversas como la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)– revela complejas dinámicas institucionales. Este trabajo se propone analizar comparativamente las prácticas de gestión de las políticas de acompañamiento en estas tres universidades, empleando referencias teóricas que ponen especial énfasis en las lógicas corporativistas. Desde esta perspectiva, se considera el papel que tiene la interacción entre diversos grupos de interés internos y presiones externas en la negociación, el diseño y la implementación de dichas políticas. Por lo tanto, entendemos la gestión universitaria no como un ejercicio puramente técnico-racional, sino como un campo político donde las racionalidades y capacidades de acción de estos grupos son mediadas por las estructuras institucionales, las tensiones de grupos en disputa y relaciones extrínsecas a la universidad, creando escenarios y condiciones institucionales en los que se desarrolla la experiencia inicial del estudiantado.

Superando la noción de “ingreso” como evento puntual para centrarnos en los “inicios” como proceso extendido (Sotelo, 2024, 2025), reconocemos la complejidad de esta etapa, que abarca la “zona de pasaje” (Bombini y Labeur, 2017) y la construcción paulatina del “oficio de estudiante”

(Coulon, 2017). Este proceso sucede en un contexto de persistente desigualdad estructural, un “régimen de desigualdades múltiples” (Dubet, 2020, p. 15) que genera experiencias heterogéneas y a menudo marcadas por la “inconsistencia posicional” (Araujo y Martuccelli, 2011). El análisis comparativo de la UNQ, la UNPA y la UNLPam requiere considerar cómo sus distintas configuraciones institucionales median la respuesta a estas desigualdades. Para abordar estas cuestiones, la teoría de la justicia bidimensional de Nancy Fraser (2018) ofrece un lente crítico que permite evaluar si las políticas negociadas entre los actores universitarios logran la “paridad participativa”, considerando tanto la redistribución de recursos como el reconocimiento de las diversas necesidades estudiantiles. En este texto nos preguntamos por las interacciones entre grupos de interés (académicos, administrativos, estudiantes) que podrían derivar en políticas de mayor transformación o meramente afirmativas. Asimismo, la tensión entre igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades (Dubet, 2011) se manifiesta en las prioridades políticas que emergen de la dinámica corporativista interna, observándose cómo las negociaciones entre facultades, departamentos y gestión central establecen el balance entre asegurar un piso mínimo de condiciones (posiciones) y mantener un énfasis en la competencia meritocrática, a pesar de la reconocida heterogeneidad estudiantil en las tres instituciones.

Desde una perspectiva corporativista, las universidades no son actores monolíticos, sino organizaciones complejas donde coexisten diversos intereses, representados por unidades académicas, claustros, sindicatos y equipos de gestión. Las políticas de gestión de los inicios en la UNQ, la UNPA y la UNLPam son, en parte, el resultado de la interacción y negociación entre estos grupos. El análisis de políticas públicas, particularmente los modelos de implementación “bottom-up” (Elmore, 1979) y el concepto de “burocracia de nivel de calle” (Lipsky, 1980), resulta útil aquí, ya que permite comprender cómo los actores (docentes de primer año, tutores, personal administrativo), representando intereses específicos o culturas profesionales particulares, adaptan, reinterpretan o incluso resisten las directrices centrales, configurando la política “en acto”. Las diferencias observadas entre las universidades –por ejemplo, la diversidad de dispositivos de ambientación gestionados por facultades en la UNLPam frente a la creación de un programa más centralizado y luego descentralizado en la UNQ– pueden interpretarse a la luz de estas distintas dinámicas de

negociación e implementación. La teoría neoinstitucional también aporta elementos relevantes, como el concepto de isomorfismo (DiMaggio y Powell, 1983), que sugiere que las universidades pueden adoptar políticas similares debido a presiones externas o internas. Sin embargo, la dependencia de la trayectoria (Pierson, 2000) y las culturas institucionales específicas de la UNQ, la UNPA y la UNLPam filtran estas presiones y explican las variaciones. La historia de cada institución, sus “mitos racionales” (Meyer y Rowan, 1977) y las relaciones de poder consolidadas entre sus grupos internos influyen en su capacidad y voluntad para adoptar ciertas políticas de acompañamiento. Por ejemplo, la resistencia inicial al formato cátedra en la UNQ o la estructura particular de la UNPA probablemente condicionan las formas de negociación y las políticas resultantes.

La experiencia estudiantil (Carli, 2011) y el aprendizaje del oficio de estudiante (Coulon, 2017) se ven directamente afectados por estas políticas negociadas. La calidad y el tipo de acompañamiento pedagógico (Mancovsky y Más Rocha, 2019) ofrecido, así como las estrategias de alfabetización académica implementadas (Carlino, 2010; Cassany y Morales, 2009), son resultado de decisiones institucionales donde pesan los intereses y perspectivas de los grupos docentes y de gestión. La comparación entre la UNQ, la UNPA y la UNLPam permitirá analizar si emergen modelos diferenciados de acompañamiento, posiblemente vinculados a las culturas académicas predominantes y a la influencia relativa de los distintos sectores en cada universidad.

En conclusión, aquí se propone un análisis comparativo de la gestión de los inicios en la UNQ, la UNPA y la UNLPam desde una perspectiva que integra la sociología de la experiencia estudiantil, las teorías de la justicia social y un enfoque corporativista del análisis institucional y de políticas. Se busca comprender cómo las políticas de acompañamiento son resultado de procesos de negociación e interacción entre diversos actores internos y externos, mediados por las estructuras y culturas institucionales específicas de cada universidad. Al poner en diálogo estas tres experiencias, se pretende identificar convergencias y divergencias en las lógicas de gestión y evaluar cómo estas impactan en la promoción de la equidad y la configuración de la experiencia universitaria inicial, contribuyendo así a un conocimiento más profundo sobre los desafíos de gestionar los inicios en el complejo sistema universitario argentino.

## Presentación de las acciones institucionales

Este apartado detalla las acciones institucionales implementadas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) para gestionar los inicios de la vida universitaria. La información para cada universidad se organiza presentando una descripción de las iniciativas, programas y políticas desarrolladas a lo largo del tiempo, considerando aspectos como los sistemas de ingreso, programas de tutorías, dispositivos de ambientación y articulación, y reformas curriculares o estructurales relevantes.

### *Acciones de la Universidad Nacional de Quilmes*

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), creada en 1989 y operativa desde 1991 en Bernal, provincia de Buenos Aires, ha desarrollado a lo largo de su historia un conjunto de políticas e iniciativas orientadas a gestionar los inicios de la vida universitaria, marcadas por ciertas continuidades y transformaciones significativas. Desde sus orígenes, la UNQ adoptó una estructura departamental, resistió el formato tradicional de cátedra, implementó tempranamente modalidades de educación a distancia (1999) y organizó su currícula en ciclos de formación, buscando siempre aquella aspiración expresada en su discurso institucional de “calidad con inclusión y pertinencia”. Actualmente, cuenta con 29.935 estudiantes (15.731 en carreras de la modalidad presencial), cuenta con tres departamentos académicos, una escuela universitaria y una escuela secundaria técnica. Su matrícula presencial proviene mayoritariamente de Quilmes y sus localidades lindantes, Avellaneda, Florencio Varela y Berazategui, aunque tanto con la oferta de carreras a distancia como mediante el Programa Puentes financiado por el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, también cuenta con estudiantes en localidades del resto del territorio provincial y nacional.

## *Descripción detallada de las iniciativas, programas, políticas, etcétera*

Al hablar de políticas en los inicios, para el caso de la UNQ, se pueden asumir tres entradas en función del desarrollo de su historia institucional. Las condiciones de acceso a la universidad, la actividad docente de los primeros años y el acompañamiento estudiantil, centralmente impulsado por políticas de tutorías y becas.

Con relación a las condiciones de acceso, la universidad comienza su recorrido fundacional con un curso de ingreso de características genéricas organizado alrededor de dos ejes: lógico-matemático y de lengua. Posteriormente, estos ejes se reformarán y ampliarán, buscando mayor vinculación con los campos de formación disciplinar de cada carrera. Desde 1999, de acuerdo a las innovaciones tecnológicas pioneras de la institución, el curso de ingreso pudo realizarse en modalidad virtual, contaba con una prueba de suficiencia que mediante su aprobación permitía el ingreso directo a la carrera, en caso contrario debía aprobarse al finalizar su cursado.

En 2015, en un contexto de fuerte presencia de la agenda sobre la democratización de la educación superior,<sup>1</sup> se reformaron las condiciones de acceso a la Universidad y se suprimió el curso de ingreso, transfiriendo parte de sus objetivos a un ciclo introductorio integrado a la estructura curricular de las carreras. Este ciclo mantiene los criterios de nivelación de saberes, a la vez que se estructura alrededor de la promoción del oficio de estudiante y la integración de la formación básica general con la específica de cada unidad académica y carrera. Está integrado por tres materias, entre las cuales posee una común a todas las carreras, denominada Lectura y Escritura Académica (LEA).

---

<sup>1</sup> Es posible rastrear la presencia de los debates sobre la democratización tanto en documentos y acciones regionales como la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, nacionales como la Ley N° 27204 de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior o, en el contexto institucional la Resolución del Consejo Superior de la UNQ N° 519/12 que reforma los lineamientos del ingreso y la 311/15 que lo suprime, ambas bajo un criterio de inclusión educativa.

De este modo, toda persona que aspira a estudiar una carrera en la UNQ solo debe cumplir con los requisitos establecidos por la Ley de Educación Superior en su artículo séptimo. En síntesis, la reforma del ingreso deja atrás ciertas representaciones del estudiantado sobre el curso de ingreso como un obstáculo para el acceso a la universidad y establece un posicionamiento de apertura político-institucional en cuanto a la realización del derecho a la educación superior, promoviendo condiciones de equidad en los inicios.

Otro de los aspectos considerados relevantes en este repaso de las políticas en los inicios de la vida universitaria en la UNQ son las condiciones para el ejercicio docente. Las condiciones en las que los equipos docentes desarrollan su actividad en los inicios está marcada por los cambios en las políticas sobre condiciones de acceso. Quienes desempeñaban sus funciones docentes durante el curso de ingreso formaban parte de una convocatoria anual organizada por la Secretaría Académica y tenían una modalidad de contratación temporal. Esta situación generaba una incertidumbre laboral que impacta no solo en lo personal, sino también en la planificación de la capacitación docente, ya que no integraban la planta ordinaria. A partir de 2009 y sobre todo con la eliminación del ingreso, se inició un proceso de apertura de concursos e incorporación a planta del personal docente del ingreso, lo que mejoró las condiciones en las que se desarrolló la práctica de enseñanza.

La Universidad desarrolla un extenso trabajo con los equipos docentes de los primeros años con orientaciones y capacitaciones que se impulsan desde la Secretaría Académica, como así también desde las unidades de formación docente ubicadas en cada unidad académica a la que pertenezcan.

Por otra parte, en línea con la tradición de enseñanza a distancia y los nuevos desarrollos de las TIC, la enseñanza en los primeros años para carreras presenciales se organiza en cuatro tipos de cursada: presencial, semipresencial, virtual asincrónica y virtual sincrónica.

En lo que respecta al acompañamiento en los inicios, la UNQ creó el Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles para jerarquizar las acciones de acompañamiento académico a estudiantes. Este se plantea como misión principal el desarrollo de estrategias académicas orientadas a acompañar el ingreso, permanencia y el egreso de los estudiantes de las carreras presenciales. Gestiona los dispositivos de tutorías preexistentes, como el Taller de Vida Universitaria, y orienta su actividad a la promoción de la integración social y académica del estudiantado bajo la consideración

de que esta es central en la persistencia y desarrollo de su carrera. A partir de la creación del programa, el acompañamiento centrado en la figura de la tutoría de un par/semejante se universalizó a todo estudiante de ciclo introductorio independientemente del tiempo que le lleve finalizarlo. También realiza talleres extracurriculares, articulación con las direcciones de carrera para detectar instancias problemáticas en los recorridos formativos y administra un diploma de formación para los tutores del propio programa.

Estas acciones desarrolladas se combinan con el conjunto de apoyos económicos que la universidad administra, tales como becas y pasantías. Las becas con el paso del tiempo han ido transformándose y extendiendo su cobertura, desde las tradicionales becas de apoyo económico o de necesidades específicas, a becas para población vulnerabilizada travesti-trans o, las becas Incluir para egresados de la escuela secundaria de la universidad, cuya población centralmente pertenece a grupos de bajos ingresos.

### *Objetivos específicos de estas acciones*

Las sucesivas políticas de ingreso y acompañamiento de la UNQ buscaron responder a diferentes desafíos a lo largo del tiempo. Inicialmente, los dispositivos apuntaban a facilitar la articulación entre niveles, asesorar y cubrir déficits formativos. Las reformas del curso de ingreso buscaron acercarlo a los campos disciplinares de cada unidad académica y carrera y mitigar el desgranamiento posibilitando instancias de recuperación o cursado durante otros momentos del ciclo lectivo.

La eliminación del curso de ingreso en 2015, tal como se expresa en el documento "Políticas de Acceso e Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes" (Resolución Consejo Superior UNQ, N° 311/15), tuvo como objetivo central promover la democratización en las condiciones de acceso eliminando barreras percibidas, integrando a los estudiantes desde el inicio y jerarquizando la labor docente. Con el mismo espíritu el desarrollo de estrategias de hibridación de modalidades (cursos presenciales, semipresenciales, virtuales) busca favorecer la posibilidad de desarrollar sus carreras a estudiantes en momentos de incertidumbre e inconsistencia posicional.

El más reciente Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles persigue un enfoque integral, buscando acompañar ingreso, permanencia y egreso. Sus objetivos específicos incluyen abordar la debilidad

de instrumentos de intervención posingreso, integrar aspectos curriculares y co-curriculares, mejorar la autonomía estudiantil mediante tutorías universalizadas, formar a estudiantes que desarrollan dicha función, producir información diagnóstica y articular acciones con las unidades académicas para abordar problemáticas de aprendizaje.

### *Actores involucrados*

La implementación de estas políticas ha involucrado a diversos actores institucionales y externos. El gobierno provincial y municipal fueron clave en la cesión inicial del predio. Internamente, la gestión ha recaído en diferentes momentos y para distintas funciones en la Secretaría Académica, las unidades académicas (Departamentos y Escuela), direcciones de carrera, el Consejo Superior (CS) como órgano de aprobación normativa, el Rectorado y Vicerrectorado, y estructuras específicas como el gabinete psicosocial, la Dirección de Tutorías (hasta su disolución) y la Secretaría de Extensión Universitaria (asumiendo las becas).

Los docentes han sido actores centrales, tanto los específicos del curso de ingreso (con diferentes modalidades contractuales a lo largo del tiempo) como los de las materias de los primeros años y los que participan en asesoramiento o tutorías. El estudiantado es el destinatario principal, ya sea como aspirante o estudiante regular, y también como actores activos en el rol de tutorías pares/semajantes (estudiantes avanzados o graduados recientes).

### *Acciones de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral*

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) se encuentra en un vasto territorio geográfico y socialmente singular, y ha desarrollado un conjunto de acciones institucionales para promover y mantener el acceso a la educación superior. Estas estrategias reflejan su compromiso con la democratización del conocimiento y se implementan desde la gestión centralizada del Rectorado. Se capitalizan a través de sus cuatro unidades académicas: UACO en Caleta Olivia, UARG en Río Gallegos, UASJ en San Julián y UART en Río Turbio, adaptándose a las realidades locales gracias a la autonomía funcional de cada sede.

## *Descripción detallada de las iniciativas, programas, políticas, etcétera*

Una estrategia central de la UNPA es la adopción estructural del Sistema Educativo Bimodal (SEB), formalizada por ordenanza. Esta decisión es una respuesta política para superar las grandes distancias patagónicas, busca eliminar barreras geográficas y ampliar el alcance a potenciales estudiantes. Para complementar esta modalidad flexible, la institución ha establecido un marco normativo que legitima las acciones de acompañamiento. Un elemento fundamental es la Ordenanza N° 091-CS-UNPA, que regula el Sistema de Tutorías Académicas, formalizando el apoyo entre pares como una política institucional estable. Además, el Reglamento de Alumnos establece aspectos clave de la vida estudiantil, como los mecanismos de readmisión para la continuidad de estudio.

Para mitigar las barreras socioeconómicas, la UNPA gestiona un programa centralizado de becas, diseñado como una herramienta de equidad. Este programa incluye diversas modalidades, como apoyo económico directo (Becas UNPA de Apoyo al Estudio), incentivos para la participación estudiantil en proyectos de extensión e investigación, y la difusión de becas nacionales. El acceso a las becas propias generalmente requiere la demostración de una situación socioeconómica que dificulta la trayectoria académica.

El Sistema de Tutorías entre Pares es un dispositivo pedagógico y social clave. Su objetivo va más allá del refuerzo académico, buscando facilitar la compleja integración social e institucional de los nuevos ingresantes. A través de la intervención de estudiantes avanzados, se crea un espacio de acompañamiento para ayudar a los recién llegados a comprender la cultura universitaria, conocer los recursos disponibles y desarrollar estrategias de estudio autónomo.

Reconociendo la transición entre niveles educativos como un momento crítico, la universidad promueve acciones de articulación con la educación secundaria. Iniciativas como el Programa Nexos o los programas permanentes de articulación buscan tender puentes y motivar a los futuros ingresantes. A esto se suman cursos introductorios o asignaturas iniciales de adaptación, como el Curso Introductorio para Ingresantes (CIP) en San Julián, y materias transversales como Razonamiento y Resolución de Problemas (RRP) e Introducción a la Lectura y Escritura Académica (ILEA), diseñadas para nivelar conocimientos y familiarizar a los estudiantes con las exigencias

académicas. Finalmente, la gestión de vías de ingreso especiales, como la del artículo 7 de la LES para mayores de 25 años sin título secundario, amplía las oportunidades y reafirma el compromiso con un acceso más inclusivo.

La implementación de estas políticas centrales se adapta y adquiere particularidades en cada unidad académica. Por ejemplo, la UACO (Caleta Olivia) y la UASJ (San Julián) han desarrollado un robusto Programa de Acompañamiento a los Inicios a la Vida Universitaria. Este programa, basado en investigación y experiencias pedagógicas locales, va más allá de la noción de “ingreso” para abordar la complejidad de los “inicios”, reconociendo las desigualdades iniciales. Se centra en la construcción del “oficio de estudiante” y actúa en la “zona de pasaje” entre la secundaria y la universidad. El programa incluye trabajo colaborativo con escuelas y organizaciones comunitarias, acompañamiento sociopedagógico continuo durante el primer año (con talleres sobre vida universitaria, estrategias de aprendizaje, lectura y escritura académica y preparación de exámenes), formación para docentes de primer año y acciones de comunicación educativa con perspectiva de género y accesibilidad. Además, se promueven vínculos con el entorno productivo a través de su Centro Tecnológico Comunitario y una Incubadora de Empresas. La UARG (Río Gallegos) se enfoca en la articulación formal con el nivel secundario y la gestión del ingreso por artículo 7. La UASJ (San Julián) tiene una estructura consolidada de “Acceso y Permanencia | Bienestar Universitario” que ofrece una variedad de servicios, incluyendo becas locales de equipamiento y una residencia estudiantil. Por último, la UART (Río Turbio) cuenta con un Sector de Acceso, Permanencia y Bienestar Universitario que gestiona y comunica las políticas de apoyo.

### *Objetivos específicos de estas acciones*

El propósito general de estas acciones es mejorar significativamente los indicadores de acceso, rendimiento académico, avance curricular y graduación, que son fundamentales para garantizar el derecho a la educación superior. Cada estrategia tiene metas específicas y articuladas. La adopción del Sistema Educativo Bimodal (SEB) busca explícitamente superar las barreras geográficas y expandir la oferta educativa en la vasta Patagonia. Los programas de becas tienen como objetivo principal promover la equidad, contrarrestando las limitaciones socioeconómicas. El sistema de tutorías

busca ser un dispositivo integral para facilitar la adaptación académica y la integración social e institucional de los nuevos estudiantes. Las acciones de articulación y los cursos introductorios pretenden facilitar la transición desde la secundaria, reducir las brechas formativas y familiarizar a los ingresantes con la cultura universitaria. La gestión del artículo 7 y otras vías especiales buscan diversificar el perfil del ingresante y ofrecer oportunidades a poblaciones no tradicionales. Iniciativas locales como el Programa de Acompañamiento de UACO y UASJ persiguen el objetivo pedagógico de guiar la construcción del “oficio de estudiante”, proporcionando herramientas para la autonomía y el pensamiento crítico, y abordando las complejidades de la “zona de pasaje”. En conjunto, estas metas buscan enfrentar los desafíos del abandono temprano y las dificultades de adaptación, promoviendo una experiencia universitaria más exitosa y significativa.

### *Actores involucrados*

La implementación de estas políticas y programas moviliza a múltiples actores cuya participación es esencial. Los estudiantes son los principales beneficiarios, pero también participan activamente como receptores de becas y servicios, en talleres y cursos, como tutores pares, y como voces en los debates y la definición de políticas institucionales. La docencia, especialmente los equipos de cátedra de primer año, son un pilar fundamental. Son responsables de implementar las estrategias pedagógicas en el aula, articular con el nivel medio, acompañar a los tutorados y son beneficiarios de formación continua para fortalecer sus herramientas de enseñanza en este ciclo crítico. El personal de gestión y administración del Rectorado y de las secretarías y direcciones de las unidades académicas cumple funciones vitales en la planificación, coordinación, implementación operativa (gestión de becas, inscripciones, normativas) y comunicación institucional. Estructuras específicas como los gabinetes pedagógicos y los sectores de bienestar universitario desempeñan roles especializados en el diseño y ejecución de programas. Finalmente, la universidad reconoce la necesidad de diálogo y colaboración con actores externos, como instituciones de educación secundaria, organizaciones de la sociedad civil y familias de los estudiantes, quienes son interlocutores clave en las acciones destinadas a intervenir en la “zona de pasaje” y fortalecer los lazos comunitarios.

## *Acciones de la Universidad Nacional de La Pampa*

La Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) es la única institución universitaria pública en su provincia, cuenta con una rica historia de 65 años y una estructura consolidada de siete facultades y dos colegios preuniversitarios. Con una matrícula cercana a los 14.500 estudiantes, la universidad ha experimentado un crecimiento sostenido en el número de ingresantes en los últimos años. La mayoría de sus estudiantes provienen de la propia provincia, aunque un porcentaje significativo llega desde el oeste de Buenos Aires y otras provincias patagónicas. En este contexto, la Secretaría Académica ha impulsado, desde 2019, una política integral de acompañamiento a los inicios universitarios y de democratización de la educación superior.

### *Descripción detallada de las iniciativas, programas, políticas, etcétera*

El punto de partida de la política actual de acompañamiento en la UNLPam fue la Jornada “El primer año en foco: estado de situación de la problemática del ingreso en la UNLPam”, realizada en 2019. Este evento fundacional permitió construir un diagnóstico participativo sobre los procesos de inicio en cada facultad, identificando características de ingresantes, problemáticas pedagógicas en las cátedras de primer año, y, al mismo tiempo, permitió evaluar las acciones existentes. Como parte de una política de acceso a la educación superior, en el mismo año se creó el programa La UNLPam en el Territorio, lo que permitió la expansión territorial de la oferta educativa y, con mediación tecnológica, la posibilidad de iniciar los estudios desde localidades del interior de la provincia.

Un programa de larga data, gestionado centralmente por la Secretaría Académica desde 2007, es el de Tutoría de Pares para Ingresantes. Este programa involucra a estudiantes avanzados como tutores, cuya designación y plan de trabajo se definen en el marco de cátedras del primer año y con acuerdo del equipo docente. Esta modalidad ancla la tutoría en las prácticas pedagógicas concretas de cada asignatura, trascendiendo la mera relación entre estudiantes para involucrar activamente a los equipos docentes y sus decisiones didácticas. Desde 2018, se realizan talleres

con los equipos de cátedras para analizar y mejorar colectivamente el programa. Dicho programa es gestionado por una coordinación y un equipo de referentes de cada unidad académica.

En cuanto a los procesos de ingreso, la UNLPam presenta una diversidad de dispositivos construidos por cada unidad académica, en lugar de un mecanismo único. La mayoría de ellos promueven procesos de Ambientación a la Vida Universitaria (AVU), que suelen incluir prácticas de estudio, información institucional y estrategias de alfabetización académica. La transformación de estos dispositivos ha sido notable, impulsada en parte por los espacios de diálogo institucional. Algunas propuestas inicialmente breves y previas al cursado de la carrera se extendieron para cubrir todo el primer año; otras, concebidas como extracurriculares o “periféricas”, llegaron a integrarse como asignaturas en los planes de estudio. Progresivamente, muchas facultades han incorporado cursos de fortalecimiento de aprendizajes previos, especialmente tras la pandemia.

Para fomentar la reflexión y la mejora continua de estas prácticas, la Secretaría Académica de Rectorado implementa dos iniciativas clave dirigidas a los equipos docentes y de gestión: las Mesas de Diálogo Pedagógico (MDP) y el Ciclo de Profundización Pedagógica (CPP). Las MDP, realizadas virtualmente desde 2021 en el marco del Programa de Tutorías, funcionan como un foro de análisis, debate e intercambio de saberes y experiencias sobre los procesos de inicio. Incluyen conferencias de especialistas, presentación de datos institucionales y espacios de diálogo entre docentes y equipos de gestión para abordar problemáticas recurrentes y socializar estrategias. Estas mesas han sido un motor para la transformación de las prácticas de ambientación, evidenciando y poniendo en diálogo la diversidad de enfoques existentes (temporales, curriculares, pedagógicos, etc.). El CPP, por su parte, es un trayecto formativo más extenso (tres meses, combinando virtualidad y presencialidad) destinado específicamente a docentes de los primeros años. A través de conferencias, talleres y seminarios, busca fortalecer la formación pedagógica, promoviendo la reflexión sobre la enseñanza en este tramo crítico, el reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de la experiencia estudiantil y la identificación de barreras implícitas en las prácticas docentes.

Finalmente, además de las políticas de becas, la UNLPam desarrolla políticas de articulación con el sistema educativo provincial, intentando superar la mirada centrada en el déficit del nivel secundario. A través de mesas

de diálogo interniveles, reúne a actores de la gestión política y pedagógica de la educación secundaria y universitaria para analizar conjuntamente los procesos de transición, identificar continuidades y discontinuidades, y construir una agenda compartida de acompañamiento a los procesos de transición interniveles.

### *Objetivos específicos de estas acciones*

La política de acompañamiento a los inicios de la UNLPam, inaugurada formalmente con la jornada diagnóstica de 2019, persigue el objetivo fundamental de crear mejores condiciones institucionales para garantizar el derecho a la educación superior. Esto se traduce en metas más específicas para cada línea de acción. El programa La UNLPam en el Territorio se presenta como una estrategia de democratización en el acceso a la educación superior. El Programa de Tutoría de Pares busca explícitamente acompañar las trayectorias de estudiantes ingresantes, superar factores de obstáculo, mejorar el desempeño académico y fomentar la inserción y afiliación a la vida universitaria. Las diversas propuestas de Ambientación a la Vida Universitaria (AVU) tienen como fin facilitar la integración inicial, aproximar a los estudiantes a las modalidades de aprendizaje universitarias y desarrollar competencias de alfabetización académica. Las Mesas de Diálogo Pedagógico (MDP) se proponen como un dispositivo para analizar, debatir e intercambiar saberes y experiencias sobre los inicios, socializar información relevante, identificar problemáticas y fomentar la colaboración entre cátedras y facultades, estimulando así la reflexión y transformación de las prácticas de ingreso. El Ciclo de Profundización Pedagógica (CPP) tiene como objetivo central fortalecer la formación pedagógica de los docentes de primer año, promover la comprensión del tramo inicial como crítico, articular las dimensiones política y pedagógico-didáctica de la enseñanza, y visibilizar prácticas potencialmente excluyentes para fomentar propuestas más inclusivas. Por último, las mesas de diálogo interniveles buscan comprender las complejidades de las transiciones educativas, identificar factores de continuidad y discontinuidad, y construir una agenda común y colaborativa entre actores de la educación secundaria y universitaria para garantizar trayectorias más fluidas. En su conjunto, estas acciones apuntan a abordar la problemática de los inicios desde una

perspectiva institucional y pedagógica, poniendo el foco en la enseñanza y en la reflexión sobre las propias prácticas como claves para mejorar la permanencia y la experiencia estudiantil.

### *Actores involucrados*

La implementación y el desarrollo de estas políticas involucran a una red diversa de actores institucionales. La Secretaría Académica de Rectorado, a través de su subsecretaría, acompañada por un equipo de referentes pedagógicos de cada facultad, asume un rol central en la gestión y coordinación del Programa de Tutorías, las Mesas de Diálogo Pedagógico y el Ciclo de Profundización Pedagógica, contando con la colaboración de referentes pedagógicos de cada unidad académica para asegurar una mirada situada. Las unidades académicas (facultades) son responsables de diseñar e implementar sus propios dispositivos de Ambientación a la Vida Universitaria y participan activamente a través de sus equipos de gestión y docentes en las MDP y el CPP.

El programa La UNLPam en el Territorio involucra en su gestión al gobierno provincial, los gobiernos municipales y los equipos de gestión de cada facultad.

Finalmente, los equipos docentes, particularmente los del primer año, son actores cruciales: definen planes de tutoría junto a estudiantes, intercambian experiencias en las MDP y en el CPP y, fundamentalmente, llevan adelante las prácticas de enseñanza. El estudiantado ingresante es el destinatario primordial de las acciones de acompañamiento como las tutorías y la AVU. Los estudiantes avanzados desempeñan el rol activo de tutores pares, siendo un eslabón fundamental en el programa de tutorías. También se convoca a especialistas externos para enriquecer las discusiones en las MDP, y al Departamento de Estadística que provee información sistematizada para el análisis. Finalmente, en las acciones de articulación interniveles, se involucra a actores de la gestión política y pedagógica del Ministerio de Educación y de las escuelas secundarias de la provincia, buscando un diálogo horizontal y colaborativo.

## Análisis comparativo

Partiendo del marco teórico propuesto, que integra la sociología de la experiencia estudiantil, las teorías de la justicia social y un enfoque corporativista, realizamos un análisis comparativo de las acciones institucionales implementadas por la UNQ, la UNPA y la UNLPam para gestionar los inicios universitarios.

### *Conceptualización de los “inicios” y estructura de las políticas*

Las tres universidades muestran una evolución desde una concepción de “ingreso” como evento puntual hacia una comprensión más procesual de los “inicios”, aunque con énfasis y estructuras distintas.

- **UNQ:** Su trayectoria evidencia múltiples reformas, pasando de un curso de ingreso tradicional a su reemplazo por un “ciclo introductorio” integrado curricularmente. El reconocimiento del estudiante como tal desde el inicio de su trayectoria le permite a la universidad destinar acciones para promover la integración de estos como las del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles, el desarrollo del oficio de estudiante en espacios curriculares y co-curriculares y elaboración de diversos tipos de cursada que contemplen las heterogéneas realidades de quienes acceden a la institución.
- **UNPA:** Adopta explícitamente una perspectiva de “inicios” que supera la noción de ingreso, reconociendo las desigualdades de partida, particularmente visible en el Programa de Acompañamiento a los Inicios a la Vida Universitaria de UACO y UASJ. Este programa interviene en la “zona de pasaje” y se enfoca en la construcción del “oficio de estudiante”. La existencia de un Sistema Educativo Bimodal (SEB) estructural también refleja una concepción amplia del acceso, adaptada al contexto territorial.
- **UNLPam:** Si bien parte de una jornada diagnóstica centrada en la “problemática del ingreso”, sus acciones posteriores muestran una comprensión procesual de los inicios. En el marco de la autonomía de cada

facultad para la definición de programas y estrategias, el reconocimiento de los diversos dispositivos y experiencias motorizó la creación de espacios y estrategias de articulación y de trabajo colaborativo.

### *Lógicas de gestión: centralización, descentralización y dinámicas corporativistas*

“La gestión de las políticas de inicios” revela diferentes balances entre la coordinación central y la autonomía de las unidades académicas, reflejando distintas dinámicas corporativistas.

- **UNQ:** Muestra una trayectoria con fuertes impulsos desde la gestión central (secretarías, Rectorado). Sin embargo, la creación del ciclo introductorio implicó una descentralización de la gestión académica de este tramo hacia las unidades académicas (departamentos y escuela), aunque el programa de fortalecimiento posterior vuelve a situarse en la Secretaría Académica. Esto sugiere la interdependencia y negociación constante en el desarrollo de la gestión de los inicios.
  
- **UNPA:** Presenta una combinación de gestión centralizada (SEB, Programa de Becas, Reglamento de Alumnos) y una significativa autonomía funcional de sus unidades académicas descentralizadas geográficamente. Esto permite el desarrollo de programas locales robustos (como el de UACO/UASJ) adaptados a contextos específicos, reflejando una posible negociación entre el Rectorado y las sedes.
  
- **UNLPam:** Se caracteriza por una mayor descentralización inicial en los dispositivos de ingreso (AVU diseñadas por cada facultad). Sin embargo, la Secretaría Académica de Rectorado impulsa acciones transversales claves (Programa de Tutorías, MDP, CPP), que buscan generar diálogo, reflexión conjunta y cierta articulación entre las unidades, actuando como un espacio de negociación y construcción de consensos entre las facultades y la gestión central.

## **Abordaje de la desigualdad: justicia redistributiva y de reconocimiento**

Las acciones implementadas por las tres universidades pueden analizarse a la luz de las dimensiones de justicia de Fraser (2018) y Dubet (2011).

▪ **Redistribución (Fraser) / Igualdad de posiciones (Dubet):** Las tres universidades implementan acciones de redistribución material y tienen programas de becas centralizados, UNPA y UNLPam adicionalmente ofrecen becas de equipamiento y residencias en algunas sedes, mientras la UNQ ofrece becas a población vulnerabilizada por motivos sexo-genéricos. La adopción del SEB en UNPA y del Programa La UNLPam en el Territorio pueden interpretarse como una fuerte apuesta por la igualdad de posiciones, buscando superar la barrera geográfica y nivelar el acceso en un territorio extenso y desigual. En el caso de la UNQ, la multimodalidad no responde a la dispersión geográfica, sino a un criterio de diversificar la oferta de cursos para contemplar realidades heterogéneas. Los cursos nivelatorios o introductorios de las tres también pueden verse como intentos de asegurar un piso mínimo de saberes.

▪ **Reconocimiento (Fraser) / Igualdad de oportunidades (Dubet):** El énfasis varía. La UNQ, con su reforma de 2015, eliminando el curso de ingreso selectivo, buscó explícitamente remover barreras (reconocimiento de la dificultad como obstáculo) para promover una integración inicial del estudiante a la comunidad universitaria y extender así su ciudadanía. La UNLPam, a través de las MDP y el CPP, promueve el reconocimiento de la diversidad estudiantil y la reflexión sobre prácticas docentes potencialmente excluyentes, apuntando a transformar la cultura pedagógica (estrategia potencialmente transformadora en términos de Fraser). La UNPA, con sus programas específicos de acompañamiento en UACO/UASJ, muestra un fuerte enfoque en el reconocimiento de las necesidades particulares de los ingresantes y en la construcción del “oficio de estudiante”. Las tutorías entre pares en las tres universidades combinan elementos de apoyo material (implícito) y reconocimiento (social, académico).

## Énfasis pedagógico y experiencia estudiantil

Las políticas difieren en su énfasis explícito en la dimensión pedagógica y la construcción de la experiencia estudiantil.

- **UNLPam:** Destaca por su foco en la dimensión pedagógica a través de las MDP y el CPP, buscando explícitamente fortalecer la formación docente y promover la reflexión sobre la enseñanza en los inicios. Las tutorías ancladas en las cátedras también focalizan este vínculo pedagógico.
- **UNPA:** A través de iniciativas como el Programa de Acompañamiento de UACO/UASJ, pone un énfasis claro en la construcción del “oficio de estudiante” y en intervenir en la “zona de pasaje” con acompañamiento sociopedagógico sostenido. La implementación de materias transversales como ILEA también aborda directamente la alfabetización académica.
- **UNQ:** En el centro del diseño de sus acciones pedagógicas en los inicios destaca la presencia de materias compartidas por todos los ciclos introductorios de las carreras, como Lectura y Escritura Académica (LEA), unidades de formación docente descentralizada por unidad académica, y propuestas de formación y articulación con los planteles docente impulsadas por la Secretaría Académica.

## Conclusión, navegando la complejidad de los inicios universitarios

El análisis comparativo de las prácticas de gestión de los inicios universitarios en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) revela que, si bien las tres instituciones comparten el desafío fundamental de acompañar al estudiantado en esta transición crítica, sus respuestas institucionales presentan matices significativos, moldeados por sus contextos, historias y dinámicas internas. El interrogante central sobre cómo estas universidades gestionan los inicios, particularmente frente a las desigualdades estructurales y las diversas necesidades estudiantiles, no admite una respuesta única, sino que evidencia una compleja trama de estrategias adaptativas y negociadas.

Las tres universidades han avanzado hacia una concepción más procesual de los "inicios", superando la visión del "ingreso" como mero evento administrativo. Sin embargo, la materialización de este enfoque difiere: la UNQ lo integra curricularmente mediante un ciclo introductorio obligatorio; la UNPA lo aborda explícitamente con programas de acompañamiento sostenido en algunas unidades y una estructura bimodal; y la UNLPam fomenta la reflexión pedagógica y la evolución de dispositivos de ambientación diversificados por facultad, articulados por iniciativas centrales que se vinculan con las propuestas de enseñanza hacia el interior de las cátedras.

Desde una perspectiva corporativista, estas diferencias reflejan distintas lógicas de gestión y negociación interna. La UNQ evidencia dinámicas de negociación continua entre la administración central y la descentralización en los departamentos y escuelas. La UNPA combina políticas centrales con una significativa autonomía funcional de sus sedes, permitiendo adaptaciones locales robustas. La UNLPam opera a través de la construcción de consensos entre facultades autónomas en sus propuestas iniciales y una Secretaría Académica que promueve el diálogo y la articulación transversal. Estas dinámicas influyen directamente en la perspectiva de abordaje de los procesos de acompañamiento.

Un aspecto crucial que emerge de este análisis es cómo los actores clave, como docentes de primer año, tutores y personal administrativo, adaptan, reinterpretan o incluso resisten las directrices centrales, configurando la política "en acto". Las diferencias observadas en los dispositivos de ambientación, como la diversidad gestionada por facultades en la UNLPam frente a la centralización inicial y posterior descentralización en la UNQ, son ejemplos claros de estas dinámicas de negociación e implementación a nivel de la burocracia de calle. Este fenómeno subraya que las políticas de acompañamiento no son meras imposiciones verticales, sino el resultado de interacciones complejas donde los intereses y culturas profesionales de los actores locales modelan su aplicación efectiva.

En cuanto al abordaje de la desigualdad, todas las universidades implementan medidas de redistribución (becas). No obstante, la UNPA destaca por una apuesta estructural a la igualdad de posiciones mediante el SEB (Sistema UNPABimodal) para superar barreras geográficas. La UNQ asume un criterio mixto: al eliminar el curso selectivo enfatiza el reconocimiento de barreras y desarrolla una estructura curricular orientada a la igualdad de oportunidades, pero, a su vez, el ejercicio de la ciudadanía universitaria desde el inicio

le permite destinar recursos específicos a fortalecer las posiciones de poblaciones vulnerabilizadas, como los grupos de estudiantes travesti trans. La UNLPam, con sus Mesas de Diálogo y Ciclo de Profundización Pedagógica, pone un fuerte acento en el reconocimiento de la diversidad estudiantil y en la potencial transformación de las prácticas docentes, alineándose con una búsqueda de justicia que va más allá de lo meramente afirmativo.

El énfasis pedagógico también varía. Mientras la UNLPam sitúa la reflexión sobre la enseñanza y la formación docente en el centro de su estrategia; la UNPA, especialmente en UACO y UASJ, se enfoca explícitamente en guiar la construcción del “oficio de estudiante”. La UNQ centra su estrategia pedagógica más visible en la estructura curricular del ciclo introductorio, las unidades de formación docente y la universalización del acompañamiento tutorial.

En respuesta al desafío institucional, este análisis comparativo demuestra que no existe un modelo único ni universalmente aplicable para gestionar los inicios universitarios. Las políticas y prácticas son el resultado de la interacción compleja entre las estructuras institucionales heredadas, las culturas académicas predominantes, las negociaciones entre los diversos actores internos (reflejando lógicas corporativistas) y la interpretación situada de las necesidades estudiantiles y los imperativos de equidad. Comprendemos, por tanto, que la gestión de políticas para los inicios –definida como el conjunto de prácticas y procesos institucionales a través de los cuales una universidad diseña, negocia, implementa, evalúa y adapta las estrategias destinadas a acompañar al estudiantado durante la compleja transición y primera etapa de su vida universitaria, abarcando la “zona de pasaje” y la construcción del “oficio de estudiante”– implica navegar tensiones inherentes: entre centralización y descentralización, entre igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades, entre redistribución y reconocimiento, y entre enfoques curriculares y acompañamientos pedagógicos personalizados. Este proceso, fundamentalmente político y no meramente técnico, aborda (o elude) las desigualdades estructurales y es mediado por las estructuras y culturas institucionales, configurando las condiciones para la experiencia estudiantil inicial. La efectividad del acompañamiento parece depender menos de un modelo específico y más de la capacidad institucional para generar diagnósticos situados, fomentar el diálogo entre actores, movilizar recursos de manera equitativa y sostener un compromiso reflexivo y adaptativo con la mejora de la experiencia estudiantil en toda su diversidad.

## Referencias bibliográficas

Araujo, Kathya y Martuccelli Danilo Araujo (2011). La inconsistencia posicional un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista de la CEPAL*, (103), pp. 165-178.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carlino, Paula (2010). *Escribir, leer y escribir en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. En Daniel Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.

Chiroleu, Adriana (2009). La educación superior en América Latina: ¿problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(3), pp. 631-653.

Coulon, Alain (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4). <https://revistas.usp.br/ep/article/view/141109>

De Lella, Cayetano y Ezcurra, Ana María (2024). El Programa Nacional de Alfabetización. Una aproximación diagnóstica desde los alfabetizadores. *Revista Mexicana De Sociología*, 46(1), pp. 39-65. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1984.1.62417>

DiMaggio, Paul J. y Powell, Walter W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. En Walter W. Powell y Paul J. DiMaggio (eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 63-82). Chicago: University of Chicago Press.

Dubet, François (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dubet, François (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Elmore, Richard F. (1979). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), pp. 601-616.

Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Cuadernos de Pedagogía Universitaria 2. San Pablo: Universidad de San Pablo.

Ezcurra, Ana María (2010). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. En Gisela Vélez et al. (eds.), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en educación superior*. Un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, Ana María (comp.) (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fraser, Nancy y Honneth, Axel (2018). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.

García, Pablo (2023). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis Educativa UNLPam*, 27(3), pp. 1-25.

Krotsch, Pedro (2001). *La universidad Argentina en transición: ¿del Estado proveedor al mercado?* Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Krotsch, Pedro (2009). Modelos de universidad y cambios recientes en la política de educación superior. En Pedro Krotsch (coord.), *Repensando la universidad. Debates desde la investigación y la política* (pp. 15-38). Buenos Aires: IEC-Conadu / Prometeo Libros.

Lipsky, Michael (1980). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Mancovsky, Viviana y Más Rocha, Stella Maris (2019). *La universidad y los comienzos. Notas para pensar una pedagogía del acompañamiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Meyer, John W. y Rowan, Brian (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. En John W. Meyer y Richard R. Scott (eds.), *Organizational environments. Ritual and rationality* (pp. 41-62). Newbury Park: SAGE Publications.

Pierson, Paul (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), pp. 251-267.

Pineau, Pablo et al. (2006). *El principio del fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.

Prados, María Luz; Pozzo, María Isabel y Pierella, María Paula (2023). Debates en torno a las políticas de acompañamiento estudiantil y la inclusión en la universidad argentina. *Cuadernos de Educación*, 20(22).

Santos Sharpe, Andrés (2022). *Estudiantes del primer año universitario: la experiencia pre y post pandemia*. Conversatorio virtual en el marco del "Ciclo de profundización pedagógica: enseñar y aprender en los primeros años de la universidad". Universidad Nacional de La Pampa.

Sotelo, Lucreacia Agustina (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11), pp. 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Sotelo, Lucrecia Agustina (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco*, 2(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Stake, Robert E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Suasnábar, Claudio (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO / Manantial.

Tinto, Vincent (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wilson, Keithia Lynne (2009). *Success in first year*. First Year in Higher Education Conference.

Yin, Robert K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park: SAGE Publications.

## Capítulo 11.

# Los inicios en la educación universitaria en tiempos de virtualización

*Mariana del Valle Arroyo (UNPA / CONICET)*

*Diego Berenstein (UPE / UNLu / CBC-UBA)*

### Introducción

El presente capítulo propone aportar una nueva dimensión de análisis a los estudios sobre los inicios en la universidad (Pogré et al., 2018 y Sotelo, 2024 y 2025), centrándose en el uso de las tecnologías. Estas reconfiguran las maneras en las que se desarrolla el proceso de inicio, sumando posibilidades pedagógicas que, en principio, colaboran con la democratización de la educación superior y que, en la actualidad, se traducen en políticas académicas orientadas a contribuir al ingreso, acceso y permanencia de los estudiantes.

En relación con lo anterior, la universidad se presenta como un espacio de experiencias biográficas tanto para el plantel docente como, y sobre todo, para el estudiantado (Santos Sharpe, 2020 y Carli, 2023), donde la incorporación masiva de las tecnologías trae consigo nuevos desafíos y problemáticas que transforman la universidad tal y como se conocía, en especial en el encuentro pedagógico (Maggio, 2018 y 2024).

Su comprensión supone el reconocimiento de un proceso mayor: la virtualización de la educación superior. Esta, a su vez, se presenta como una posibilidad de cambio para los inicios y el acceso a los estudios universitarios. Aunque su discusión se plantea como una posible solución favorecedora, no se puede desconocer que también conlleva ciertas problemáticas, como la accesibilidad a los dispositivos, los medios de conectividad y las alteraciones pedagógicas, entendidas como los desplazamientos en el vínculo pedagógico y su redefinición en las dinámicas que impone la mediación de las tecnologías (Mena, 1990), entre otras.

La tecnología, además, trae consigo otras problemáticas. Algunas de ellas son que su aplicación modificó lo que los docentes hacen en el aula para enseñar, transmitir un contenido, evaluarlo, entre otras. En definitiva, la tecnología y su mediación han reconfigurado toda la educación, en

especial la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, modificando la mediación o relación entre docentes y estudiantes.

Esta reconfiguración no es solo una, sino que se la puede dividir en distintas dimensiones. En este trabajo se propondrán cuatro: las reconfiguraciones tecnológicas y de mediación entre los docentes y los estudiantes; la reconfiguración de sentidos con relación al uso de las tecnologías; las reconfiguraciones institucionales a nivel político; y las reconfiguraciones a nivel pedagógico.

En este sentido, el presente capítulo busca ofrecer una mirada crítica ante el interrogante: ¿de qué manera los procesos de virtualización de las universidades están transformando las dinámicas pedagógicas de docentes y estudiantes en los inicios de los estudios superiores? Atendiendo a que no hay una única respuesta, la que se dará a continuación responde a un ensayo que articula algunas discusiones teóricas de la educación superior y los análisis recuperados de la tecnología de la educación, además de resultados de los proyectos de investigación de quienes escriben el presente capítulo y de los propios procesos formativos de posgrado.

## **Sobre llegadas, inicios, tareas docentes y tecnología**

La problematización de los comienzos en la universidad reviste especial importancia; en ella se reconocen, por lo menos, dos formas de análisis: por un lado, asociada a una etapa y, por el otro, como un recorrido que transita quien inicia estudios superiores. En el presente abordaje, el anclaje conceptual está puesto en la categoría “inicio” (Pogré et al., 2018 y Sotelo, 2024 y 2025), que, a nuestro entender, precisa y reconoce que hablamos de un proceso que no se signa algún hito administrativo o académico en particular (como la inscripción, la aprobación de una cantidad de materias u otros), sino que supone identificar la biografía previa de los estudiantes antes de llegar y aquello por lo que atraviesa en ese momento particular. Por lo tanto, inicio “[...] implica entender la articulación como un trabajo de integración [...] [de] la enseñanza con el fin de contribuir con el proceso que hemos denominado ‘ingreso’, que abarca los primeros años de estudios universitarios [...]” (Pogré et al., 2018, p. 48).

El recorrido es singular, diferente y adquiere el carácter de plural, en tanto el sujeto que lo transita es un hacedor y portador de vivencias, de una biografía y de experiencias estudiantiles disímiles (Santos Sharpe, 2018; Carli, 2023; Sotelo, 2024 y 2025). Esta mirada implica tomar distancia de modelos arraigados en las funciones remediales o niveladoras (Pogré et al., 2018), del sistema universitario, así como también de aquellos que lo conciben desde la idea de umbral (Reviglio, 2013, y Camblog, 2005 y 2014); zona de pasaje (Bombini y Labeur, 2017); accesos (Accinelli, Lasio y Macri, 2016) o inclusión (Cambours de Danini y Gorostiaga, 2016), entre otros.

La posición que se circunscribe a los inicios permite identificar otra clave analítica: la trayectoria, entendida como el camino a transitar y construir durante sus primeros años en la universidad.

[...] [La trayectoria es] una unidad analítica en sí misma que informa algo más que atributos individuales: posiciona al individuo en el tiempo y entrelaza sus trayectorias con la de las otras personas y con la institución. Así entendida, una trayectoria no refiere a la vida de las personas, sino a la experiencia de las personas en el tiempo (Trevignani y Pacífico, 2023).

Además de lo ya mencionado, es importante agregar una variable de complejidad. En los últimos años, a la universidad llegaron estudiantes que antes no podían acceder y permanecer en ella (Accinelli, Lasio y Macri, 2016) por distintos motivos, como sus condiciones económicas, geográficas, laborales e incluso en términos etarios (Fuentes y Vecino, 2022)<sup>1</sup>. Esta masa estudiantil, además, comienza sus trayectorias académicas a partir de una mayor democratización y generación de garantías a la educación superior. La apertura de universidades en donde antes no había oferta, la creación de nuevas carreras de corte técnico-profesional ligadas con la industria y los servicios locales, la masificación e implementación de las tecnologías educativas para el trabajo virtual, tanto sincrónico como asincrónico (plataformas), entre otras variables, permitió la llegada de otras generaciones de estudiantes, que se puede considerar

---

<sup>1</sup> La población estudiantil heterogénea, atravesada por temporalidades diferenciales en el acceso y la vida universitaria, se caracteriza por un proceso de “desjuvenilización” en la educación superior (Fuentes y Vecino, 2022).

como nuevos públicos. Estos son un grupo de iniciantes que tienen “[...] un capital [simbólico, intelectual, cultural] diferente a los sectores [...] que tradicionalmente transitan la universidad [...]” (Mancoksky y Más Rocha, 2019, p. 82).

La creación de estas nuevas universidades modificó el mapa del sistema universitario argentino, pero principalmente generó la posibilidad de que nuevos sujetos se incorporen a un espacio de formación superior: primera generación de estudiantes universitarios, mayores de treinta años, y madres y padres son algunos de los grupos sociales que se han visto beneficiados por esta política pública de educación superior. (Strah, 2018, p. 2).

La democratización del acceso y la ampliación de ofertas para la educación superior generaron una mayor heterogeneidad en el estudiantado, ya reconocida en el ámbito de la educación superior (Terigi, 2024). La apuesta por un mayor alcance territorial como de calidad conlleva desde la definición de políticas de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles hasta la implementación de estrategias que tiendan a niveles altos de oportunidades. Aquí reside un acervo hacia innovaciones y tendencias que se instalan con más notoriedad y respetan el rol preponderante de la tecnología como herramienta, en principio, de escenarios para la inclusión educativa.

Lo mencionado es visibilizado en el contexto de la educación remota de emergencia, donde las tecnologías cobraron mayor protagonismo como solución y vía de las garantías de la educación superior. Sin embargo, las condiciones producidas por la covid-19 en el 2020 sumaron mayores desafíos para docentes, gestores y estudiantes en las instituciones, y agravaron las desigualdades digitales, desde el acceso hasta los usos diferenciales de estas. Esto constituye una problemática que, en tiempos de pospandemia, propicia (y es deseable que esto suceda) modificar, agregar y repensar las aulas en términos de transmisión de contenidos, la elaboración de parciales y las formas de acompañar a grupos heterogéneos de estudiantes.

Estamos ante un escenario reconfigurado por la vieja novedad de las tecnologías y la incidencia que estas tienen en las instituciones y acciones docentes o que se conocen como tareas que son “[...] las configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza [...]” (Mazza, 2013, p. 21), y que dan lugar a una tarea en particular definida como “[...] la configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas [...]” (p. 21). Al conjunto de tareas que comprenden el trabajo del docente, se suma la formación y

apropiación educativa de tecnologías, que no solo traen formas novedosas en la enseñanza y evaluación; su práctica social se encuentra mediatizada por ellas.

El abordaje reflexivo que tiene lugar aquí en torno a las tecnologías se encuadra desde la perspectiva de la democratización de la educación, en tanto su integración contribuye, pero no determina, el acceso genuino y de ingreso del estudiante en el sistema universitario. Al mismo tiempo, es importante destacar las dificultades que se presentan en la adquisición y disponibilidad de dispositivos como de medios digitales (datos, wifi, cable módem). “Las tecnologías [...] aparecen en nuestros días como uno de los bastiones de la innovación educativa: encabezan casi cualquier discurso pretendidamente superador de los tradicionalismos [...]” (Brailovsky, 2020, p. 1). Sin lugar a duda, su llegada e incorporación no solamente reviste un lenguaje de vieja novedad, sino que configura un escenario de transformación que entendemos como reconfiguraciones de sentido, institucionales y pedagógicas. Con el objetivo de promover una mayor inclusión, estas transformaciones afectan los inicios, las tareas docentes y las posibilidades de acompañamiento a las trayectorias que tienen lugar en los primeros años en la universidad.

El impacto de este proceso sobre diferentes dimensiones y actores del sistema de educación superior, tanto en lo inmediato como a mediano y largo plazo, constituye un asunto de análisis y debate a fin de comprender y evaluar esta experiencia y sus resultados en pos de direccionar ulteriores decisiones (Iriarte, Cataldi, Rimoldi, 2024, p. 4).

Las reconfiguraciones que tienen lugar en las universidades, primordialmente en las ofertas académicas que se dictan de manera presencial, arrastran y se reacomodan a las condiciones y experiencias que derivan de la virtualidad forzada, y son recuperadas para dar cuenta de su incidencia en los inicios en la universidad como objeto de problematización.

## Sobre reconfiguraciones, tecnologías y mediaciones

La virtualización de la educación superior, acelerada por las condiciones y acciones de flexibilización e innovación generadas en la pandemia del año 2020, ha dejado un escenario de mayor permeabilidad y mediatización de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer año de la universidad. Como se ha señalado anteriormente, quienes se inician en la universidad se caracterizan por su heterogeneidad en edad, puntos de partida y expectativas y, además, las formas de habitar el ecosistema digital son diversas y con mayor presencia en la cotidianeidad de los estudiantes (uso de redes, juegos, otros).

Las maneras de experimentar la vida universitaria, sea presencial (física) o virtual, no son homogéneas: se manifiestan en condiciones desiguales de uso y apropiación de las tecnologías que comprenden dispositivos y sistemas de procesamiento, almacenamiento y transmisión de información digital (dispositivos móviles, tabletas, entre otros), donde su integración en gran medida está determinada por un acceso restringido a la conectividad y a la adquisición de saberes digitales necesarios para habitar, transitar y estudiar en entornos mediados por estas.

Estamos en presencia de la configuración de un escenario devenido de transformaciones que han afectado las modalidades de organización de los tiempos, espacios y dinámicas de la cursada en relación con las tecnologías (Maggio, 2024). Esto es denominado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) bajo la categoría de “Reconfiguraciones de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia)” (Res. CE N.º 1716/22), en referencia a los desafíos que enfrentan las universidades en la pospandemia.

Ante lo expuesto, en la presente problematización se presentan tres puertas de entrada para el análisis de posibles reconfiguraciones que la tecnología trae en el sistema universitario. Estas son de sentido, institucionales y pedagógicas, y dan cuenta de lógicas como de cambios que afectan al sistema universitario en general, a la presencialidad mediada por tecnologías y, en particular, a los inicios en términos de proceso que tiene lugar en el primer año de la universidad.

## Reconfiguraciones de sentido

En un marco de alcances y de significados gaseosos<sup>2</sup> de las modalidades de enseñanza presencial y a distancia producidas por las experiencias impulsadas hacia el interior de las universidades durante los años 2020 y 2021, las tecnologías adquieren un papel protagónico. En ese contexto, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) promovió durante el año 2020 un marco de trabajo hacia la construcción de un vocabulario común para referirse a las nuevas formas que coexisten en las aulas universitarias.

Como perspectiva de trabajo, debemos asumir configuraciones inclusivas y flexibles, capaces de ofrecer las mejores alternativas de formación disponibles acorde a los proyectos de las instituciones y atendiendo a los perfiles de poblaciones estudiantiles. Promover la integración presencial/virtual aprovechando las posibilidades de las tecnologías digitales con el objetivo irrenunciable de garantizar una educación superior de calidad, inclusiva, accesible e innovadora (Resolución CE N° 1716/2022).

Los sentidos que vierte la normativa dan cuenta de un reconocimiento y de mayor transparencia de las iniciativas surgidas durante la pandemia, que exceden a los marcos establecidos previamente, y traen a la discusión: a) reconocer que la integración de las tecnologías precede a dicho contexto; b) contemplar los desafíos de orden institucional y pedagógico en su desarrollo; y c) generar criterios que trascienden los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se extienden a la gestión de las universidades en la implementación de formatos adaptativos. Estas consideraciones plantean orientaciones para las instituciones y sientan las bases de una política específica como es la flexibilización de las condiciones que estructuran las opciones pedagógicas en el sistema universitario (Resolución CE N.° 1716/22); ejemplo de ello es la resolución ministerial N° 2599/23, que introduce modificaciones en el reglamento para la modalidad a distancia, donde se define a la presencialidad

---

<sup>2</sup> Carlos A. Scolari (2024) desarrolla el concepto de sociedad gaseosa para representar la superación de la fase líquida (Bauman, 2000) y del ingreso de la sociedad actual a un estado caracterizado por la volatilidad, la dispersión y el cambio constante. En este artículo se recuperan sus aportes, que echan luz a los cambios en esta nueva forma de organización que se encuentra en constante movimiento.

mediada como actividades académicas sincrónicas que utilizan los sistemas de videoconferencia o similares.

Las regulaciones enuncian y dotan de sentidos a las formas de denominar las acciones que las universidades están promoviendo en términos de flexibilización y adecuaciones. A su vez, orientan la comprensión de los cambios que surgen a raíz del proceso de virtualización y del rediseño de las modalidades de organización de los tiempos y espacios de cursado mediatizado, con una mayor integración de las tecnologías. En esta oportunidad adoptamos el término “mediación tecnológica”, que entiende la inclusión de plataformas adaptativas, materiales y recursos digitales que transforman y mejoran las propuestas didácticas y la intervención docente (Díaz, 2024).

El cambio en los sentidos, entonces, se institucionaliza con las reconfiguraciones propuestas en el 2020 por el CIN, pero no comienza allí. Se puede aventurar que estos cambios, que venían siendo ordenados, dinámicos y puestos a prueba en distintas unidades académicas, se aceleran y se vuelven caóticos y desordenados a partir de las políticas de distanciamiento social que comenzaron por el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), y continuaron con el distanciamiento social preventivo obligatorio (DISPO), que suspendió y modificó la manera en la cual se estaba pensando en la enseñanza y el aprendizaje, y las maneras en las cuales se estaba implementando la tecnología en las aulas. Por ejemplo, durante los inicios a la educación superior en 2020, tanto el plantel docente como los estudiantes sufrieron este cambio de manera drástica, y la tecnología fue, sin duda, quien pudo sostener el vínculo pedagógico. En ese momento, y al calor de seguir como se pudiera con lo programado dentro de las universidades, los cambios de sentido relacionados con el uso de la tecnología en el aula se estaban sucediendo.

La modalidad a distancia, en esos momentos, necesitó de acciones inmediatas para garantizar los procesos educativos. Una vez aquietado el caos producido por las políticas de ASPO y luego de DISPO, que mantuvieron a las instituciones prácticamente cerradas por más de un año, es que se puede decir que (y más a cinco años del estallido de la covid-19 y de la vuelta a lo que se conoció como “nueva normalidad”) estos sentidos se enquistaron no solo a nivel institucional, sino a nivel de las mediaciones, especialmente entre los docentes y los estudiantes, incidiendo en la manera en la que se da un contenido, se evalúa o se acompaña durante esa trayectoria.

## Reconfiguraciones institucionales

Los cambios no solo ocurren en el ámbito normativo. Las instituciones universitarias experimentan movimientos significativos debido a la transformación digital, que permea su agenda con el objetivo de mejorar y ampliar su alcance mediante el uso de tecnologías digitales.

Sin embargo, la digitalización educativa se está desarrollando y convergiendo en varios caminos y tendencias educativas de transformaciones de la universidad en América Latina, lo que impone un análisis más amplio. A saber: a) la virtualización de la educación semipresencial preexistente a partir de reingenierías tecnológicas y pedagógicas; b) la irrupción de nuevas ofertas universitarias cien por ciento virtuales; c) la aparición de proveedores transfronterizos internacionales; d) la incorporación de pedagogías informáticas en la educación presencial; e) la informatización de la gestión académica y administrativa de las instituciones educativas; y f) la digitalización de los recursos didácticos (Rama, 2012, p. 112).

Hace una década, la llegada de la digitalización y la virtualización a los sistemas universitarios era un hecho, como expresión de una reestructuración o reingeniería de la tradicional educación presencial e, incluso, de los modelos de educación a distancia. La llamada reingeniería abarca dos dimensiones: la tecnológica y la pedagógica (Rama, 2012). Por un lado, se observa un mayor uso de las tecnologías digitales de comunicación e información, que se remonta a finales de los años noventa en instituciones que ofrecían programas a distancia, lo que ha permitido su expansión a nuevas escalas y a mejores costos para su desarrollo, en un proceso que se puede denominar formas de aprovechar las potencialidades de estas tecnologías en su expansión geográfica y la transición de la tecnología analógica a la digital. Por otro lado, la aparición y el uso de plataformas digitales han mejorado la calidad y la cobertura de la educación, así como también han contribuido a la disminución de costos para cada estudiante. Estos cambios son cruciales para el advenimiento de lo que, en la actualidad, conocemos como educación virtual.

En el año 2020, con el propósito de fortalecer las estrategias de virtualización durante y después de la pandemia, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) lanzó la convocatoria "Plan de Virtualización de la Educación Superior VES" (RESOL-2020-122-APN-SECPU#ME). En su primera edición, el objetivo fue dotar a las instituciones de recursos para desarrollar espacios

de enseñanza y aprendizaje de calidad durante la emergencia sanitaria. Cada institución presentó un plan de acción orientado al fortalecimiento tecnológico, la capacitación docente, la mejora de la conectividad y la continuidad de la investigación y la extensión.

El plan VES establece las bases de una política orientada a generar condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje y, por ende, a la virtualización de las funciones sustantivas de la universidad: académicas, de investigación, de extensión y de vinculación tecnológica. Este proceso implica la creación de condiciones (Lion, 2019; Lion et al., 2022) que contemplen la infraestructura tecnológica, así como las políticas institucionales que respalden su implementación. Se entiende la virtualización de la educación superior como una transformación integral que requiere la adaptación de los procesos académicos y administrativos al entorno digital, el uso de tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje, con atención a las necesidades de conectividad y equipamiento de docentes y estudiantes (Secretaría de Políticas Universitarias, 2020).

La atención a las definiciones institucionales y las acciones que se derivan sigue atendiendo a una preocupación mayor por la sostenibilidad y la inclusión educativa de calidad. Esto se comprende en un modelo educativo democratizador que se expresa con una mayor inserción territorial y que tiene un condicionante primordial y decisivo: las instituciones, que actúan como garantía de que esta resulte más inclusiva (Fernández Lamarra y Costa de Paula, 2011). Además, es fundamental que las tecnologías y su utilización consideren la posibilidad de condiciones desiguales en su uso intensivo, lo que podría llevar a una mayor exclusión de los nuevos públicos que acceden y se encuentran en la universidad.

## **Reconfiguraciones pedagógicas**

Los cambios no solo modifican la agenda de las políticas y el gobierno de las instituciones, sino que también afectan las bases del funcionamiento y las tareas de los docentes y estudiantes en las aulas universitarias. Aunque este análisis no se centra en la práctica docente y la enseñanza, sí explora cómo el escenario actual ha redefinido la profesión y práctica que realiza el docente. Es evidente que el trabajo que realiza el docente para acompañar al estudiantado podría incidir en su trayectoria académica y en cómo se

construyen y constituyen como universitarios. En otras palabras, las acciones de los docentes impactan en cómo los estudiantes se inician, cómo se afilian tanto a la institución como a la disciplina elegida (Coulon, 1997) y en cómo utilizan e integran las tecnologías. Estas últimas se transformaron en la actualidad en apoyos necesarios y casi obligatorios en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, los cambios que implican las opciones pedagógicas a distancia y presencial, a través de la mediación de plataformas y sistemas tecnológicos de apoyo (Moodle, aulas virtuales, plataformas, entre otros), generan condiciones propicias para la digitalización de la docencia. Esto favorece “la mejora de los servicios de apoyo técnico y pedagógico al profesorado, para que pueda crear y gestionar sus propios espacios digitales, la elaboración de materiales didácticos multimedia de calidad e implementar estrategias de evaluación formativa” (Area-Moreira, 2023, p. 225).

La virtualización de la tarea docente supuso la adquisición de un conjunto de habilidades, competencias y destrezas que les permitan su intervención en escenarios que se ven mediados por diversos elementos que configuran la interacción pedagógica. En este sentido, Dussel (2020) recupera la tensión entre reforma e innovación dentro de la educación, siendo la tecnología algo que claramente impacta en ambos planos. Su uso genera cambios curriculares, así como también en las maneras y sentidos del propio trabajo docente, en la interacción entre actores o en las maneras en que los estudiantes aprenden o estudian. Esto es definido también por Area-Moreira (2023) y por Mena (2017) como una mudanza a modelos pedagógicos flexibles donde prime la apropiación pedagógica de la tecnología, en términos de contextos de uso y prácticas de las tecnologías como actos de creación, invención y producción (Bang, 2023).

Esto es fundamental para comprender su influencia en las prácticas concretas de los docentes que se encuentran afectados por las transformaciones derivadas de la implementación de modelos de enseñanza que tienden a la virtualización. Además, estas se ven atravesadas por una biografía profesional y personal que interviene en su labor en un contexto social específico: la universidad (Bedacarratx, 2020). Incluso parte de los nuevos públicos, los docentes y la sociedad, al estar imbricada íntimamente con la tecnología, deviene en un cambio desde lo subjetivo, desde la posición asumida. Este cambio de individuo, posmoderno, multiestimulado, soslayado por la tecnología, también representa a profesionales de la

transformación digital. En palabras de Sibilas (2021), “[...] muchas cosas se han transformado, algunas de forma radical, pero hay una que resulta especialmente inquietante: lo que cambió es el tipo de individuo. [...] [de la] mano de las nuevas tecnologías y los modos de vida que ella produce [...]” (p. 6).

Asumimos que lo expuesto encuentra al docente en un nuevo escenario caracterizado por, al menos, tres posiciones que se asumen ante las tecnologías: quienes están a favor y pregonan su uso en todas las situaciones pedagógicas posibles; otros que se resisten, intentan desconocerlas o integrarlas lo mínimo posible; y, por último, quienes las incorporan en su justa medida ante las condiciones laborales de su unidad académica (requisito), que podría devenir en una burocratización administrativa (González, 2023).

Ante la imposibilidad de prescindir de la tecnología, el plantel docente se ve prácticamente obligado a asumir al menos dos tareas en los primeros años. La primera es adaptarse a las condiciones de virtualidad promovidas por su institución, y la segunda, acompañar a los estudiantes en la integración de las tecnologías en el estudio.

La mediación tecnológica en los primeros años es, por lo tanto, un hecho inevitable, más allá de cómo cada institución o docente decida utilizarla. Esta mediación, atravesada por la tecnología, requiere la incorporación de plataformas educativas, aplicaciones interactivas y herramientas de comunicación, además del uso de las inteligencias generativas, que han cobrado mayor relevancia en las aulas en los últimos años.

Es importante, en este punto, preguntarnos qué cambios generan las tecnologías digitales en el proceso de afiliación universitaria de los estudiantes (Coulon, 1997) y cuáles son los dispositivos y tareas gestionadas en el ingreso para garantizar recorridos posibles en la carrera elegida (Bombini y Urus, 2023). En la mayoría de los casos, el acceso a los estudios superiores representa el primer vínculo con la vida universitaria. Actualmente, este proceso se desarrolla en un contexto atravesado por las reconfiguraciones mencionadas y por el impacto de las transformaciones digitales.

A partir de lo expuesto, identificamos al menos dos formas de virtualizar los inicios. En primer lugar, la incorporación de plataformas educativas para respaldar e impulsar formatos mixtos de enseñanza en el ingreso universitario, donde el uso creciente de tecnologías media en el proceso de aprendizaje. Esto incluye, por un lado, plataformas como Moodle o e-educativa, diseñadas para la creación de entornos virtuales adaptables a distintas modalidades educativas. Por otro lado, destaca el uso de sistemas

de videoconferencia como Google Meet, Zoom, Adobe Connect y BigBlue-Button (BBB), entre otros, que facilitan el desarrollo de clases sincrónicas.

En segunda línea, la introducción de la tecnología digital o ambientación de los campus virtuales cobra mayor relevancia, por ejemplo, en el dictado de talleres en el marco de lo que García (2023a) denomina ingreso a la universidad. Esto incluye la sensibilización en el uso pedagógico de las tecnologías en el nivel superior, incluso como contenido. El autor construye un mapeo (García, 2023b) de políticas de su regulación que posibilita comprender cómo están organizados y diseñados administrativamente, y así dar cuenta de la diversidad de dispositivos pedagógicos. De ese relevamiento identifica cuatro tipos de formatos en los que se regula el ingreso en las universidades argentinas. Estos son: 1) solo inscripción administrativa; 2) con dispositivo institucional único para la organización del ingreso; 3) con dispositivo institucional único de ingreso con variaciones según unidad académica; y 4) diversos dispositivos regulatorios de ingresos (organizados por cada unidad académica) (p. 10).

Partiendo de la tipología antes descrita, surge la necesidad de considerar en su análisis el uso y apropiación de las tecnologías como variable en el marco de las reconfiguraciones de orden pedagógico. Este aporte permite introducir al menos dimensiones, que son: cuando la cursada es mediada por la tecnología utilizando distintas plataformas o cuando esta se define como contenido curricular dentro de la propuesta formativa. Esto supone admitir que estos usos son disímiles y presentan matices en cada institución, es decir, no pueden ser aplicados a la totalidad del sistema universitario y reconoce la existencia de otros aspectos como los perfiles académicos, la cultura disciplinar e institucional, entre otros.

## Reflexiones finales

A modo de conclusiones preliminares, es posible afirmar que se instala un escenario que transforma los modos de transitar los inicios de la vida universitaria, afectados por los desafíos y dificultades derivados de la virtualización forzosa de la educación superior y sus huellas en las instituciones. Definimos este proceso como “inicios mediados por tecnologías”, evitando cualquier riesgo de generalización respecto a un formato curricular, tareas docentes o acciones estudiantiles unívocas.

Asimismo, lo anterior evidencia una tendencia hacia un modelo educativo en el que las fronteras entre la modalidad a distancia y la presencial se debilitan, dando paso a propuestas que se caracterizan por la hibridación y la combinación de formatos. No obstante, esta transición no está exenta de contradicciones ni de tensiones relacionadas con las condiciones reales necesarias para su implementación, entre ellas: el acceso genuino a las tecnologías y las adecuaciones curriculares, formativas, didácticas y evaluativas, que se deberán desarrollar de manera progresiva (Lion et al., 2022).

La incidencia de la tecnología en las tareas docentes también debería ser considerada un foco de análisis, ya que genera nuevas acciones a ser realizadas, además de las que ya poseían. Se hace referencia a aprender a usar y gestionar tecnologías para la enseñanza, y sobre todo a la extensión de esos saberes a los estudiantes, es decir, la transmisión (enseñanza) de la tecnología (plataforma) como dispositivo mediador o contenido. Estas nuevas exigencias se suman a la complejidad de acompañar trayectorias cada vez más heterogéneas, que requieren diseñar estrategias particulares para cada situación. Si se tiene en cuenta la suma de todas las tareas aquí mencionadas, se debe reconocer que la configuración del trabajo docente (la tarea) ya no es igual, y que este cambio implica un aumento de la carga laboral sin una mejora proporcional en las condiciones salariales, generando un grado mayor de precarización. En definitiva: más tareas, más diversidad, sin reconocimiento, exigiendo que el cuerpo docente recurra constantemente a nuevas herramientas y recursos en condiciones de mayores desigualdades entre el estudiantado que hace su inicio.

Asimismo, la incorporación tecnológica no necesariamente representa una solución: también podría propiciar procesos de automatización y burocratización de la educación, debilitando el encuentro pedagógico y generando dificultades en el proceso de afiliación en el estudiantado, al no encontrarse con un otro que acompañe ni con un par con quien compartir la experiencia biográfica. De este modo, la preocupación por un mayor nivel de individualización de los procesos formativos atraviesa la discusión de las tecnologías, en tanto es deseable concebirlas desde un uso con sentido colectivo de quienes les otorgan contenido y representaciones que giran alrededor de las definiciones institucionales.

Otro aspecto a considerar es la tensión entre la democratización de la educación superior y el uso de las tecnologías, una discusión que, al día de hoy, no encuentra resolución definitiva. Por un lado, la tecnología favorece

el acceso; por otro, trae consigo desigualdades vinculadas con la disponibilidad y uso de los dispositivos entre los docentes y estudiantes. En este sentido, la tecnología no debería ser comprendida ni como una panacea ni como una utopía, sino como una realidad concreta que demanda una problematización constante.

A modo de cierre, en este capítulo se buscó contribuir a la comprensión de una intersección particular como lo es la que existe entre las tecnologías y los inicios en la universidad como un campo de estudios en construcción (Sotelo, 2024 y 2025, y otros), incluso en las controversias que se exponen en el conjunto de las reconfiguraciones devenidas por la virtualización de la educación superior. Problemáticas que, claro está, no se agotan en este texto y que serán profundizadas en trabajos empíricos aplicando entrevistas y encuestas que permitan la identificación de los modos de mediación de las tecnologías durante los primeros años en la universidad.

## Referencias bibliográficas

Accinelli, Adriana; Lasio, Marta y Macri, Alejandra (2016). Acceso, reza-go, deserción y permanencia de estudiantes en las universidades del Co-nurbano Bonaerense: análisis a partir de datos oficiales. *Debate Universita-rio*, 5(9), pp. 33-52.

Bang, Lucas (2023). Digitalización, integración de la tecnología y acceso a la cultura desde el relato de maestros/as de escuelas primarias. En Silvia Grinberg y Julieta Armella (eds.), *Educación de plataforma. Sociedad post-pandemia y pedagogías por-venir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Cambridge: Polity Press.

Bedacarratx, Valeria (2020). Seguimos educando... ¿pero...cómo? Re-flexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia. En Lucía Beltramino (ed.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid-19* (pp. 14-19). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bombini, Gustavo y Labeur, Paula (coords.) (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel su-perior*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Bombini, Gustavo y Urus, Mariana (2023). "Zonas de pasaje" y literacida-des en la educación superior. Catalejos. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 8(16).

Brailovsky, D (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? *Revis-ta Educar*. <https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnolo-gias-quien-usa-a-quien/>

Camblong, Ana (2005). *Mapa semiótico para la alfabetización intercultural*. Posadas: Talleres Gráficos La Impresión.

Camblong, Ana (2014). *Habitar las fronteras*. Posadas: Editorial Univer-sitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

Cambours de Donini, Ana María y Gorostiaga, Jorge (coords.) (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique.

Carli, Sandra (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.

Consejo Interuniversitario Nacional (2022). Resolución CE N° 1716/2022.

Consejo Interuniversitario Nacional (2023). Resolución N° 2599/23.

Coulon, Alain (1997). *El oficio de estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria*. París: Editorial PUF.

Díaz, Marina (2024). Intervención docente en el contexto educativo universitario mediado por tecnologías digitales. En Alejandra Moreno Vásquez y Marina Díaz (comps.), *La construcción de la mediación pedagógica con tecnologías digitales. Un análisis de la intervención docente en el contexto universitario* (pp. 121-144). Catamarca: Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca.

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

Dussel, Inés (2020). Esto no es una escuela, ¿o sí? *La escuela que viene*.

Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula, María de Fátima (comps.) (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y Posibilidades*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Fuentes, S. y Vecino, Luisa (2022). "Estar en carrera". Temporalidades diversas en las trayectorias estudiantiles en la educación superior. En Pedro Núñez y Sebastián Fuentes (eds.), *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior, experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 143-174). Rosario: Homo Sapiens.

García, Pablo Daniel (2023a). El acceso a la universidad en Argentina: dispositivos y regulaciones de ingreso en las universidades del conurbano bonaerense. *Revista Internacional de Educação Superior*, 10(1), pp. 1-30.

García, Pablo Daniel (2023b). Mapeo de dispositivos de ingresos a las universidades nacionales en Argentina. *Praxis educativa*, 27(3), pp. 1-25.

González, Pablo M. (2023). El proceso de burocratización de lo educativo en la post pandemia. En Alicia Iriarte (comp.), *Rupturas y reconfiguraciones en el sistema de educación superior argentino post pandemia: Virtualización, "nueva normalidad" y redefiniciones frente a un nuevo paradigma educativo* (pp. 193-212). Buenos Aires: Diseño.

Iriarte, Alicia; Cataldi, Héran C., y Rimoldi, Alicia R. (2024). Educación superior. Virtualización, Post Pandemia. Reconfiguraciones y cambios a partir del contexto global. (2024). *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 1(22). <https://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/152>

Lion, Carina (2019). *Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Oficina para América Latina y el Caribe.

Lion, Carina et al. (2022). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. IIPE-UNESCO Oficina para América Latina y el Caribe / UNICEF.

Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, Mariana (2024). Aprender a ver lo que está viniendo. Desafíos didácticos entre la hibridación y la inteligencia artificial. En Miriam Kap (comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos* (pp. 147-167). Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Mancovsky, Viviana y Más Rocha, Stella Maris (2019). *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Buenos Aires: Biblos.

Mazza, Diana (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Mena, Marta (1990). El camino del paradigma tecnológico a las nuevas estrategias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 2(3), pp. 7-12.

Mena, Marta (2017). Instituciones universitarias en tiempos digitales: Desafíos, problemas y alternativas institucionales. En María Eugenia Collebecchi y Federico Gobato (comps.), *Formar en el horizonte digital* (pp. 117-125). Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

Area-Moreira, Manuel (2023). La digitalización y el profesorado universitario: Miradas más allá de la experiencia pandémica. En Roxana Cabello y Silvia Lago Martínez (comps.), *Cultura, ciudadanías y educación en el entorno digital* (pp. 215-227). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso / Montevideo: RIAT.

Pogré, Paula et al. (coords.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria. Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Reviglio, María Cecilia (2013). El umbral semiótico como clave de análisis del ingreso a la universidad. *Revista Semeiosis*, (5). <https://cim.unr.edu.ar/publicaciones/2/articulos/106/el-umbral-semiotico-como-clave-de-analisis-del-ingreso-a-la-universidad#ver>

Rama, Claudio (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual.

Santos Sharpe, Andrés (2018). *Discontinuar los estudios en la universidad. Un estudio comparativo sobre la experiencia del abandono en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET\\_Digital\\_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/79760/CONICET_Digital_Nro.5b7e3498-e10d-4575-9696-5ab333bc32a4_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

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*. Buenos Aires: Teseo.

Scolari, Carlos A. (2024). Fahrenheit 212. La sociedad gaseosa. CCCBLAB. <https://lab.cccb.org/es/fahrenheit-212-la-sociedad-gaseosa/>

Secretaría de Políticas Universitarias (2020). Resolución RESOL-2020-122-APN-SECPU#ME.

Sibilas, Paula (2011). Clase 3. Del libro a las redes: compatibilidades históricas entre tecnología, cuerpos y subjetividades. Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: Flasco Virtual.

Sotelo, Lucrecia Agustina (2024). Los inicios a la vida universitaria. Un campo de estudio en construcción. *Journal of the Academy*, (11), pp. 5-32. <https://doi.org/10.47058/joa11.2>

Sotelo, Lucrecia Agustina (2025). Los Inicios a la Vida Universitaria en Argentina: hacia la construcción del campo de estudios. *Espacios en Blanco*, 2(35). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-442>

Strah, Martín (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question/Cuestión*, 1(60), pp. 1-15. <https://doi.org/10.24215/16696581e098>

Terigi, Flavia (2024). Si las aulas han sido siempre heterogéneas ¿cuál es el problema para la enseñanza? *Análisis de las prácticas*, (3), pp. 9-26.

Trevignani, Virginia y Pacífico, Andrea (2023). Trayectorias universitarias: una propuesta teórica y metodológica para su abordaje. En Soledad Verce llino y Paula Pogré (comps.), *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios* (pp. 91-103). Viedma: Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.

# ***PARTE VI.***

---

Entrevistas

## Entrevista a François Dubet

Andrés Santos Sharpe (IIGG-UBA / CONICET)

Lucrecia A. Sotelo (UNPA)

Emilia Di Piero (GESDES-CINVEDUC-UNLP / CONICET)

Trad. Viviana Mancovsky (UNLA)

Dubet es un sociólogo francés, exdirector de estudios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS). Fue profesor en la Universidad de Burdeos II hasta su jubilación en 2013. Ha publicado numerosas obras, tales como *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (1996); *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades* (2011), y *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor* (2020). Entre sus principales aportes se encuentra la noción de “experiencia”, mediante la cual problematiza los vínculos que los sujetos establecen con las instituciones escolares, otorgando centralidad a los cuestionamientos a la meritocracia.

La entrevista se llevó a cabo a través de una plataforma de videoconferencia el 6 de septiembre de 2024. Fue grabada y presentada en la inauguración de la Red de Inicios en la Vida Universitaria (REIVU), el 14 de noviembre de 2024, en el marco del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación. Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad”.

El foco del diálogo estuvo centrado en los aportes científicos del investigador acerca de la experiencia estudiantil, la masificación de los sistemas educativos y el ingreso al nivel superior, los efectos de la pandemia y la meritocracia.

E: Quienes lo entrevistamos, Emilia Di Piero (UNLP), Andrés Santos Sharpe (UBA) y Lucrecia Sotelo (UNPA), somos parte de la Red de Inicios en la Vida Universitaria, que cuenta con 25 grupos de investigación en Argentina. Desde hace unos 40 años aproximadamente, la sociología habla del debilitamiento de grandes actores sociales y de un proceso de des-institucionalización para comprender el ordenamiento de lo social. Se debilitó la

idea de que hay un actor central. Usted abonó mucho a la construcción de nuevas lecturas sobre cómo comprender lo social, sobre todo a partir de conceptos nucleares como el de experiencia, al cual inicialmente trabajó con relación a problemáticas estudiantiles y juveniles.

Tras varios años de sus primeros aportes, conceptuales y análisis empíricos, ¿cree que sigue siendo un concepto que permite comprender aspectos de la vida social?, ¿alguna de las reconfiguraciones recientes le permiten hablar de nuevos acercamientos?, ¿qué nuevas preguntas le suscita este tema?

FD: Si yo analicé los estudiantes en términos de experiencia es porque creo que, con la masificación de los sistemas universitarios, no podemos concebir a los estudiantes únicamente en términos de roles sociales.

La sociología francesa, que fue dominada por el modelo de Bourdieu, entiende que, por una parte, están los herederos, que son jóvenes de clases sociales destinadas a hacer estudios superiores. Y, por otra parte, están aquellos que Bourdieu ha llamado “los becarios”, que son los muy buenos estudiantes salidos de grupos sociales populares. Y con la masificación han aparecido estudiantes que no son ni los herederos ni los becarios. Y lo que uno ve es que ellos deben construirse ellos mismos para ser estudiantes. Pero, para construirse como estudiantes, tienen varios registros de acción. Por una parte, tienen los intereses en un sentido utilitario de los estudios. Por otro lado, tienen esto que uno puede llamar intereses intelectuales. Y, finalmente, ellos tienen una vaga idea de lo que la universidad espera de ellos.

Lo que hace es que haya, en un extremo, estudiantes que tienen intereses utilitarios para sus estudios, que tienen también intereses intelectuales, y que han sido tomados o que han entrado en instituciones que son fuertemente integrativas, tales como las *grandes écoles*, las escuelas de ingeniería, las facultades de medicina, etcétera. Y, del otro extremo, hay estudiantes que no tienen ninguna idea de la utilidad de los estudios, que no conocen verdaderamente los intereses intelectuales y que están en instituciones que, entre comillas, son anómicas. Estos estudiantes no comprenden del todo qué es lo que las universidades esperan de ellos, lo que los obliga a que tengan que fabricarse a sí mismos como estudiantes y lo cual se manifiesta en modos de vida muy particulares. En Francia, hablan mucho de un fracaso y abandono universitario muy elevado, pero es necesario entender cómo los estudiantes se construyen a sí mismos.

En general, la sociología trata esta cuestión a partir de variables objetivas, tales como el nivel escolar, la clase social, el lugar de la residencia de donde provienen o donde viven, con la idea de que todo eso crea una jerarquía. Todo eso está muy bien, pero hay que interesarse también por la manera en que estos actores sociales se construyen, en la que hacen todo eso que hacen. Yo creo que, de manera general, la universidad no es para nada una unidad.

Entonces, entre la *grande école*, muy selectiva, y, a su vez, muy integrativa; y el primer ciclo de literatura, de letras, no selectivo, desde una perspectiva profesional, hay todo un espacio que hace que la universidad no tenga realmente una unidad, una integración. Y, de la misma manera, hay diferencias entre los estudiantes de primer año y los estudiantes de cuarto y quinto de año que se han convertido ya en estudiantes. Todo esto es una manera de comprender las desigualdades desde el punto de vista del sujeto, del actor social.

E: Respondió gran parte de nuestra segunda pregunta sobre los inicios universitarios y la masificación de los sistemas de educación superior. Por eso nos gustaría consultarle por las políticas de admisión. ¿Qué características tiene el ingreso en Francia y cómo esto condiciona la experiencia estudiantil universitaria?

FD: En Francia, tradicionalmente, hace, más o menos siete u ocho años, había dos grandes sectores universitarios. Un sector con un sistema extremadamente selectivo en la entrada, o sea, a los 18 años de los estudiantes: las *grandes écoles*, las escuelas de ingenieros, las escuelas de medicina. Muy selectivas. Y cuando uno entraba, sabía que terminaba. Y, en paralelo, había otro mundo no selectivo en la entrada. Era suficiente con tener el examen *baccalauréat*, que es un examen relativamente fácil, ya que más o menos el 80% de los estudiantes franceses logran el *baccalauréat*, y a partir de ahí, uno puede entrar a la universidad y es seleccionado a través de los años. Pero lo particular, lo esencial de la selección, en este segundo caso, es la autoselección: es decir, que los estudiantes no pasan los exámenes, o no rinden los exámenes. Cambian la orientación. Salen para trabajar. Vuelven a la universidad. Y esto hace que, del total de los estudiantes matriculados en este sistema, solo quedan un 20% en el quinto año.

E: Algo parecido sucede en Argentina.

FD: Yo creo que sí. Es un sistema un poquito demagógico. La mitad de esos estudiantes tendrán una actividad profesional sin ninguna relación con su formación. Entonces, este sistema ha cambiado. Ha cambiado hace cinco o seis años bajo la forma de un gran sistema de inteligencia artificial que se llama *Parcoursup*, es decir, recorrido o trayectoria superior. Los estudiantes tienen varias opciones y las universidades los seleccionan. El desafío es que todos los estudiantes tengan un lugar, lo que es más o menos logrado. Sin embargo, la jerarquía entre los sectores se mantiene: la jerarquía entre el subsistema elitista y el no elitista se mantiene, pero, encima, con una lógica mucho más individualista, porque los estudiantes hacen una lección muy precisa en función de su nivel o rendimiento escolar.

Es cierto que los niveles de fracaso en la universidad bajaron un poco. Pero este sistema es muy criticado porque es muy ansiógeno. Es muy ansiógeno porque, en el sistema anterior, o vos eras muy bueno y eras seleccionado, o eras de nivel medio y no eras seleccionado. Hoy, en cambio, todo el mundo es seleccionado, pero la jerarquía se mantiene. Entonces, por estas razones, los estudiantes trabajan y producen su *dossier* escolar para ser seleccionados.

En este marco, creo que hay una gran paradoja que es que se producen más diplomados, pero hay menos empleo calificado. El mercado de trabajo produce menos empleo calificado. Entonces hay un sentimiento generalizado de descalificación. Es decir, cada vez hay que realizar más estudios para trabajos menos calificados, y esto es una paradoja. Y, además, esto refuerza la competición universitaria y aumenta el sentimiento de descalificación.

Y el segundo problema es que hay una distancia entre las competencias académicas y las competencias sociales y profesionales. Entonces, hay muchas instituciones privadas que dan una formación profesional y prometen competencias profesionales.

A su vez, con paradojas en el mercado de trabajo: hay mucha desocupación de jóvenes, pero faltan ingenieros, enfermeras, docentes, obreros en la construcción... Es decir que la distancia entre la formación académica y lo que se requiere en el mundo del trabajo es cada vez mayor.

Entonces, hay una suerte de desencantamiento frente a la masificación universitaria y hay un refuerzo de desigualdades, porque todo el mundo

piensa que el diploma universitario es decisivo en la vida y, por lo tanto, cada familia elige la formación más distintiva, más selectiva, más cara para sus hijos. Los profesores también.

*E:* Primero, agradecerle porque en esta respuesta pasó a comentarnos los acontecimientos más recientes en Francia a partir de los cambios que mencionó. Y estos síntomas que usted iba anunciando, tales como las características ansiógenas, el individualismo, el desencantamiento y la masificación, nos llevan a la cuarta pregunta, que tiene que ver con la crisis pandémica y su incidencia sobre la vida social, política, económica, etc. Le queremos preguntar si considera que estos cambios influyeron en la reconfiguración de la experiencia estudiantil y si impulsaron algunas de estas características que usted señaló que ya venían de antes.

*FD:* La crisis del covid-19 fue vivida por los estudiantes como un momento extremadamente difícil, porque directamente hemos cerrado las escuelas. Y los estudiantes, evidentemente, no sufrieron tanto la ausencia de los profesores, sino la ausencia de la socialización con sus amigos, sus compañeros. Eso fue verdaderamente muy difícil para ser vivido por ellos: la ausencia de la vida social. Las universidades y las escuelas intentaron hacer un poco de escolarización y de intercambios por medio de internet, pero bueno... a veces les dio buenos resultados, a veces menos. Fue verdaderamente difícil.

Para el resto de la sociedad, durante el covid en Francia hubo una política muy radical, muy estricta para no cerrar las empresas, no cerrar los restaurantes. También para tratar de que no haya tanto deterioro económico. El deterioro económico es un problema actual que conocen bien los argentinos, que es también el problema de la deuda. En Francia la crisis sanitaria fue una crisis que tuvo que ver con la ausencia de vida social, sobre todo.

Entonces, el segundo punto es que esta crisis produjo un problema, que es el rol del mundo digital en la formación. Y esto sí es un problema. Muchos estudiantes trabajan con el mundo digital, con la cultura digital. La inteligencia artificial produce problemas incuestionables, porque la inteligencia artificial es en sí misma inteligente y se hacen muy buenas disertaciones, exposiciones. Creo que acá estamos ante un problema muy difícil: la llegada de la inteligencia artificial es un problema enorme, al mismo nivel de lo que resultó ser la llegada del libro en la historia. La forma pedagógica clásica no va a sostenerse por mucho tiempo frente a la cultura digital.

Desde mi punto de vista, esto es un problema menor para los estudiantes y un problema mayor para los docentes. Y con esto se comienza a ver cosas interesantes: los estudiantes tienen su clase de manera digital, pero tienen vínculos personales con los profesores a partir de problemas y preguntas que ellos se hacen. Entonces, esto hace que un docente no sea más una persona que habla frente a una clase magistral, un anfiteatro, sino que se convierte en alguien que se dirige a individuos, personas.

La segunda cuestión que, desde mi punto de vista, va a aparecer sobre todo con relación a la escuela es que, si la transmisión de conocimiento pasa por lo digital, va a ser necesario que la escuela, que es indispensable para fomentar una vida social, se organice o se piense en torno a un hacer y no solo que sea una escuela que lleve a los chicos a escuchar un aprendizaje.

En definitiva, eso sería el triunfo de Dewey. Es decir, de la propuesta de Dewey de que uno aprende haciendo. Uno hace ciencia. Uno hace democracia. Uno hace teatro. Mientras que en un modelo católico, tanto el francés como el argentino, son modelos de escuela en la que uno escucha a un profesor.

Yo estoy convencido de que, si la escuela no hace eso, los niños no irán más a la escuela. Si el celular es más sabio, más experto que el profesor, ¿para qué ir a la escuela? Esa es la pregunta que nos dejó el covid en Francia porque, durante casi seis meses, no hubo escuela acá.

E: Muchas gracias, François. Usted ya avanzó sobre la quinta pregunta que refería a la cultura digital e inteligencia artificial y la revolución que esto implica en un nivel similar a la revolución del libro.

Continuaremos con la sexta pregunta: hemos leído con mucha atención sus aportes en torno al concepto de justicia social. Ha nutrido todas nuestras tesis, clases, trabajos, investigaciones. Entonces, ahora nos gustaría preguntarle si se encuentra trabajando sobre esta línea en la actualidad. ¿Hay nuevas cuestiones que esté trabajando en torno a la meritocracia y sobre la cuestión de la igualdad de oportunidades?, ¿hay alguna relación que observe entre la cuestión de la meritocracia y las nuevas derechas?

FD: Vengo de publicar un libro sobre esta cuestión. *Le ghetto scolaire*. El problema es bastante simple. La promesa de masificación escolar reposa en la igualdad de oportunidades.

En Argentina, en los Estados Unidos, en Canadá, en Francia, en todos los países, la promesa de la masificación escolar es la promesa de la igualdad de oportunidades. Es decir, que todo el mundo debe tener éxito en función de su mérito. Es un poco como los Juegos Olímpicos. Todo el mundo puede tener éxito.

Evidentemente, en todos los países del mundo, uno observa que no hay igualdad de oportunidades por razones que los sociólogos conocen perfectamente, que son las desigualdades económicas, las desigualdades culturales, etcétera. Pero el hecho de que esta promesa esté en el corazón del sistema cambia la naturaleza de las desigualdades, porque ahora hay una distinción entre los vencedores de la selección escolar y los vencidos de la selección escolar. Los vencedores y los vencidos.

Los vencedores no son necesariamente la burguesía. Son burgueses que han tenido éxito en la escuela. Y los vencidos son quienes han fracasado en la escuela. Entonces tenemos una separación, un clivaje de clases, pero que no se traduce simplemente entre los explotadores y los explotados, sino que se traduce entre los inteligentes, los que tienen mérito, y los no inteligentes, los que no tienen mérito.

Y eso crea un movimiento político considerable. Hace 40 años, en los Estados Unidos, en Inglaterra, en Francia, en Argentina, las clases populares votaban a la izquierda. Hoy, votan a la derecha. Incluso, a la extrema derecha. Y esto se debe, en parte, a que se oponen a los inteligentes, a las élites, a los intelectuales, etcétera.

Yo sé que, con los argentinos, no hay que utilizar la palabra populismo porque no quiere decir la misma cosa que en el resto del mundo. Pero por todas partes está este movimiento político que sostiene que la escuela tiene el monopolio de la definición de los valores del individuo. Y desde este punto de vista, no hay oposición entre la derecha y la izquierda: todo el mundo piensa que es justo.

Entonces, evidentemente, la izquierda piensa que es necesaria más igualdad de oportunidades, pero en nombre de la meritocracia. Y, por otro lado, la nueva derecha piensa que no es necesaria mucha igualdad de oportunidades, pero también en nombre de la meritocracia.

Esto hace que, hoy en día, uno pueda preguntarse si es razonable que la escuela tenga el monopolio que defina el mérito de los individuos. Es por eso que yo pienso que el desafío hoy en día; el desafío de la izquierda quiero decir, es dar la prioridad a los vencidos. O sea, mejorar la calidad

de la escuela común, la calidad de la escuela elemental, de manera por la cual lo más débiles sean los mejor tratados posibles, porque es necesario recordar que la meritocracia es un sistema extremadamente cruel. Por dos razones: tanto los vencedores como los vencidos son responsables de aquello que han alcanzado. Y, segundo, las desigualdades salidas de la meritocracia, desde esa perspectiva, serían justas. Por ejemplo, los argentinos piensan que los hombres de negocios en la Argentina son muy ricos, pero piensan que Messi merece su dinero, porque es evidente que tiene mérito.

Entonces, es necesario prestar mucha atención a esto porque, de cierta manera, la selección escolar puede legitimar las desigualdades. Y esto es una crisis que está delante de nosotros. Es decir, que no hay que excluir que muchos jóvenes no quieran más jugar este juego.

*E:* Muy bien, queremos dejar este momento de cierre por si quiere agregar alguna reflexión extra que crea que nos quedó afuera en las preguntas.

*FD:* No, creo que las preguntas que recibí están muy presentes en la literatura internacional, y no tanto en la literatura francesa, porque en Francia hay una cultura religiosa puesta en la escuela. Es una religión anticlerical, pero es una religión que sacraliza a la escuela. También estoy muy contento de haberlos visto con el mate.

## Entrevista a Bernard Charlot

*Emilia Di Piero (GESDES-CINVEDUC-UNLP / CONICET)*

*Lucrecia Sotelo (UNPA)*

*Andrés Santos Sharpe (IIGG-UBA / CONICET)*

*Trad. Andrés Santos Sharpe y Emilia Di Piero*

*Agradecemos a Santiago Garriga Olmo (GESDES-CINVEDUC-UNLP / CONICET) la lectura y sugerencias en el guion de pautas para la entrevista.*

Bernard Charlot es un pedagogo e investigador en Ciencias de la Educación francés. Actualmente, se desempeña como investigador invitado en el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), en la Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá (Brasil). Entre sus principales aportes se encuentra la noción de “relación con el saber”, mediante la cual problematiza los vínculos que los sujetos establecen con el saber, otorgando centralidad a la cuestión de la movilización intelectual, el placer y el sentido de estudiar.

La entrevista se llevó a cabo a través de una plataforma de videoconferencia el 29 de agosto de 2024. Fue grabada y presentada en la inauguración de la Red de Inicios en la Vida Universitaria (REIVU), el 14 de noviembre de 2024 en el marco del IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación: Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad”. El diálogo se centró en la relación entre los aportes científicos del investigador y los estudios sobre los inicios a la vida universitaria, así como en reflexiones generales sobre la coyuntura actual.

E: Quienes lo entrevistamos, Emilia Di Piero (UNLP), Andrés Santos Sharpe (UBA) y Lucrecia Sotelo (UNPA), somos parte de la Red de Inicios en la Vida Universitaria, que cuenta con 25 grupos de investigación en Argentina, hemos leído sus textos sobre la relación con el saber y eso es lo que queremos trabajar con usted hoy. Entonces, lo primero es agradecer el tiempo que nos está brindando. Usted fue uno de los primeros autores en el campo de la educación en llamar la atención sobre la relación que los sujetos, especialmente estudiantes más pobres, establecen con el saber y, en particular, con aquello que se enseña en la escuela.

¿Cree que todavía es necesario comprender mejor esta cuestión? ¿Qué nuevas preguntas plantea este tema? ¿Qué puede volver a ver en esta relación?

BC: Creo que somos los dos primeros, Beillerot, que trabajó con su grupo con un enfoque psicoanalítico, y yo, con un enfoque más socioantropológico. Somos dos los que inventamos la noción y la encontramos por primera vez en Lacan, en el psicoanálisis. Recordemos también que existe en Bourdieu y Passeron. Al final del libro *La reproducción* hablan de relaciones con la cultura, la lengua, más que de relaciones con el saber. Ellos tienen la idea de que, para resolver el problema del fracaso escolar, hay que racionalizar la pedagogía. Dejando de lado todo lo implícito para ser explícito, lo más inmediato es que dicen: ¿pero por qué la clase dominante va a hacer esto? Porque la escuela actual, el “fracaso de los otros”, beneficia a sus propios hijos. No explorarán otras vías. Me metí en este tema, y también lo digo de los universitarios, me metí en esta cuestión con una pregunta a la sociología de la reproducción: las estadísticas muestran que hay fracaso educativo entre las clases populares. Pero a pesar de todo, no todos fracasan.

Soy de origen popular. Mi universidad, París VIII, fundada en mayo de 1968, acogió a muchos niños inmigrantes. Y no estábamos reprobando la escuela. Y por eso es una pregunta importante. Incluso para ustedes. Porque a pesar de todo, también hay niños de familias populares que van a la universidad. ¿Quiénes son ellos, que lo consiguieron contra todo pronóstico estadístico? Y a partir de ahí llegué a la idea de que este tema hay que entenderlo desde la sociología, pero también desde el psicoanálisis, en particular, desde la psicología. Con dos cuestiones: una cuestión social, pero también el éxito o el fracaso en la escuela es el resultado de una historia, una historia singular, una historia personal. Y, por tanto, el desafío de la idea de relaciones con el saber es pensar, al mismo tiempo, la historia escolar como singular y como social. A partir de ahí esa pregunta se hace un poco larga, pero creo que es muy importante entender de qué vamos a hablar: la relación con el saber tiene una ventaja y un defecto al mismo tiempo. La relación como el saber: aparentemente todos entendieron cuando se dijo esto. Pero nadie entendió realmente nada. Todos interpretan. Interpretarlo con sentido común. Y empieza a hacer cosas horribles. Incluso cosas completamente contrarias a las que escribí. Como por ejemplo: “fracasa porque no tiene relación con el saber”. O “fracasa porque no tiene una

buena relación con el saber". Quieren reinventar el *handicap*, la deficiencia, la carencia. No, hay un problema de teorización. Es social y es singular. Se necesitaría una hora, pero lo diré rápidamente: solo quien se moviliza intelectualmente puede aprender. Como dicen, solo aprende quien estudia. Nadie puede aprender en lugar de otro.

¿Qué es exactamente importante? Es lo siguiente: "si los hijos de familias populares fracasan, no es porque sean pobres. Es porque no estudian". De inmediato, los conservadores dirán: "Oh, es su culpa", y no. Porque tenemos que hacernos otra pregunta: ¿por qué no estudian? ¿Por qué los niños de clase media (a los que tampoco les gusta mucho la escuela) estudian más que los niños de sectores populares? Y de inmediato nos surge una pregunta importante: ¿para qué estudiar? ¿Cuál es el sentido de estudiar? Considero que, junto con la cuestión del deseo y del placer, la cuestión del sentido es central.

Algunos estudiantes y yo investigamos esta pregunta. Para un estudiante, en particular, para un estudiante de una familia popular, ¿cuál es el punto de ir a la escuela? ¿Cuál es el punto de estudiar en la escuela? ¿O negarse a estudiar? ¿Cuál es el sentido de aprender, comprender en la escuela o en cualquier otro lugar en general? Y, por tanto, podría preguntar a los docentes, ¿qué significado tiene la pedagogía en la escuela? Y pensar en la suerte que tiene de formar jóvenes, ya sean brasileños o argentinos, y decir "voy a tener que aguantar a estos estudiantes todos los días". ¿Qué sentido tiene? ¿Qué sentido tiene todo esto? Y para ustedes ¿qué sentido tiene ir a la universidad? Creo que esta es una pregunta central. ¿Y qué significados, en plural, tiene entrar en la universidad? Y también sé que ese significado, y la cuestión de la relación con el saber, es siempre, al mismo tiempo, una cuestión epistémica. ¿Estudiar en la universidad significa hacer qué? ¿Hacer lo mismo que enseñamos en la escuela secundaria? ¿Hacer qué realmente? ¿Es leer, escuchar a un profesor, memorizar? ¿Es hacer qué, desde un punto de vista epistémico? No está tan claro. Y para muchos estudiantes que llegan a la universidad será una cuestión fundamental. ¿Estudiar es hacer qué? ¿Qué esperan los profesores de nosotros? ¿Estudiar es hacer qué? Es una cuestión epistémica.

Pero también es una cuestión identitaria. La relación con el saber es siempre una cuestión de identidad. De sentirse capaz de estudiar eso. ¿Quién soy yo que estoy estudiando esto en la universidad? ¿Quién soy yo que estudia arte? ¿Quién soy yo que estudia filosofía? ¿Quién soy yo que

estoy estudiando una carrera profesional? ¿Entienden? ¿Quién soy yo? La cuestión de la identidad es fundamental.

Pero es una cuestión social también: las personas que tienen competencia en el área que estudio, ¿quiénes son? Desde el punto de vista social. Esto también es un tema muy importante para los jóvenes y los círculos populares. Cuando tengo éxito en la escuela o la universidad, ¿estoy traicionando a mi entorno social?

Pienso en este joven que me dice que, entre todos sus amigos, jóvenes, niños que entraron al primer año de la escuela primaria, a los seis años, cree que será el último en ingresar a la secundaria, el último, pero “los profesores no me van a vencer”. Y la realidad es que sí: los profesores tendrán que “vencerlo”, de lo contrario fracasará. Ese joven tiene que entrar en esas lógicas, que él percibe que son lógicas de otro entorno social, y otras lógicas culturales. Al entrar en estas otras lógicas, se pregunta: ¿estoy traicionando a mis amigos? ¿Estoy traicionando a mi familia? ¿Estoy traicionando a mi entorno social? Cuando entra en la universidad tendrá que afrontar todas estas cuestiones. Bueno, lo terminaré, si no seguiré medio año.

Solo una cuestión más que me parece importante. Para nosotros, los profesores universitarios, ingresar a la universidad y adentrarnos en el mundo del saber, la disciplina, nuestras enseñanzas, etcétera.

Para ellos, no es el primer problema. Para ellos, ir a la universidad es algo más grande: significa dejar de vivir con sus padres. Entrar en la universidad y cambiar de ciudad significa encontrar alojamiento. En Brasil, la mayoría de la gente trabaja durante el día y estudia por la noche. Entrar en la universidad es afrontar muchos problemas prácticos, concretos, como dicen, de la vida cotidiana.

Y estos problemas también serán la prioridad para ellos. Ingresar a la universidad es adentrarte en otro mundo cultural. Creo que esto es muy importante. Hay una gran obra clásica de Estados Unidos, que ya es un poco antigua, se llama *Boys in white*. Los chicos de chaleco blanco. Se trata de estudiantes de medicina. Y su conclusión, es uno de los grandes conocidos sociólogos estadounidenses que colaboraron a estas cuestiones, su respuesta es que lo primero que los estudiantes de medicina tienen que aprender es cómo ser estudiantes de medicina. Lo primero que tendrá que aprender un estudiante argentino que ingresa a la universidad, luego de lograr sobrevivir, es saber ¿qué significa ser estudiante? ¿Cuál es el *métier*, entre comillas, la forma de ser de un estudiante? Ellos descubren otro mundo.

Hablan de eso cuando hablan. Y luego tienen problemas que ustedes conocen: las diferencias entre la educación secundaria y la educación superior. Otra forma de aprender, necesidad de más autonomía, etcétera.

Muchas de estas preguntas son cuestiones de relaciones con el saber. Hemos progresado mucho. Tenemos investigaciones en Francia, Bélgica, Suiza, República Checa, también en Argentina, Brasil, Uruguay, ahora en Colombia, también en Canadá, en Quebec. Y creamos una red internacional sobre la relación con el saber, que integramos 11 países, tres continentes, solo como investigadores, no como estudiantes, y somos casi 60 investigadores. Creo que esto responde no solo a sus preguntas, sino a otras que no preguntaron.

E: A lo largo de su respuesta, mencionó las tres dimensiones del saber que identificó en gran parte de su investigación: social, epistémica e identitaria. Pero, hoy en día, una cuestión que resulta recurrente para muchos investigadores es que la materialidad con la que abordamos los textos y la información ha cambiado. Por ejemplo, a partir de la digitalización. Y, por tanto, también ha cambiado la manera de construir el vínculo con el saber. ¿Tiene alguna reflexión más contemporánea sobre ese tema, sobre los nuevos cambios en el vínculo con el saber, o los desafíos de esos nuevos jóvenes digitalizados en el proceso de construcción de saber en la universidad?

BC: Todavía no tenemos respuestas. Y si así fuera, lo sabrías de inmediato, porque es un tema muy importante, un tema fundamental de actualidad. ¿Qué pasará desde el punto de vista de la escuela, de la universidad, como lo que usted llamó la digitalización de nuestro universo? ¿Qué pasará?

No lo sabemos, pero podemos reflexionar ahora. Lo pensé un poco, no lo escribí, pero lo pensé. Es una idea, no es un resultado, no lo sabemos, no es un resultado de investigación. Lo que voy a mencionar es opinión, ideas, hipótesis. Creo que la cuestión de la legitimación del saber será importante en las universidades. Porque ahora la universidad es un espacio de legitimación del saber. Cuando un profesor universitario dice algo, tiene cierta fuerza institucional y simbólica, no es como si lo dijese cualquiera. Esta persona es un investigador, un médico y, en general, hasta ahora la escuela era un lugar de legitimación del saber. Pero esto se está debilitando al menos por dos razones: la digitalización, pero también por la existencia del negacionismo, que no es cualquier cosa. Escribí un texto, que fue publicado,

sobre el negacionismo. Explico que el negacionismo, de hecho, es también una crisis de las relaciones sociales con la ciencia. Estamos en una crisis de relaciones sociales con la ciencia. Y eso no puede tener ningún efecto en la universidad. El tema de las vacunas, por ejemplo. En mi generación, en la generación de sus padres, nadie pensaría ni pondría en duda la utilidad de la vacuna.

Hoy cualquier político, incluso el presidente anterior de la República de Brasil, puede decir cualquier estupidez en la televisión. No solo no va a perder votos diciendo estupideces, sino que va a ganar votos diciendo estupideces. Piénselo. ¿Por qué dicen estupideces ahora? Como Bolsonaro, como Donald Trump. Quizás en Argentina ya haya uno que hace lo mismo. Dicen estupideces y eso no quita votos, da votos. Y pensé que esto se debe a que hay mucha gente que ya no soporta los discursos de los intelectuales. Tenemos que pensar en ello. No soportan los discursos de los intelectuales. Y un político que dice cosas un poco estúpidas, mucha gente piensa que “al menos está de mi lado”, socialmente está de mi lado. Su discurso no depende del saber científico, de aquellos que pretenden saber. Este es también un efecto de la difusión y vulgarización de los saberes científicos.

Si la televisión invita a alguien a hablar del covid, la población se aburre. Y, por tanto, la televisión invitará a otros científicos a decir lo contrario. Y la gente observará a los científicos que dicen cosas que no cuadran. Entonces se preguntan “¿eso es científico?”. Y más aún: “yo estoy más de acuerdo con uno que con el otro. Porque lo que dice el primero me interesa porque coincide con mis intereses privados y económicos”. Por tanto, el primer criterio termina siendo saber a qué campo ideológico pertenece quien habla. Y así, el saber científico se convierte en objeto de debate político. Entramos en el negacionismo. Esto no puede no tener efecto sobre los estudiantes. El docente que hablará de la vacuna no habla en un espacio vacío. Habla de un espacio que tiene un debate social sobre esto, con posiciones a favor y en contra de la vacuna. Pues bien, esto debilita la legitimidad del discurso científico y, por tanto, del discurso universitario.

La segunda fuente es la digitalización, porque la digitalización pone a disposición múltiples saberes, de diversos tipos, sin una evaluación del valor científico de este saber. Se encuentra cualquier cosa en internet sin evaluación. Una vez, mi hija brasileña me preguntó: “Papá, ¿hay alguna palabra que empiece con Ç?”. No tenemos eso en portugués. Buscó en internet y, no sé cómo, encontró una: “çapatos”. El problema es que zapato no se

escribe con Ç. Pero alguien lo puso en internet. Y ella lo encontró. Puedes encontrar todo tipo de cosas en internet. Porque es información. No es saber, no tiene validación, no tiene nada. Por un lado, está el discurso del profesor universitario y, por otro lado, están las cosas que encuentras en Google, en internet. Y, es más, lo que encuentro en internet muchas veces es más claro que lo que dice un profesor universitario. Eso es lo que puedo entender. Y digamos que es algo a lo que nos enfrentamos. Creo que ya lo enfrentamos, en parte. Una cuestión de legitimidad del saber que enseñamos, del saber científico.

Bueno, realmente no respondí, pero intenté adelantar algo. Y eso es lo que tenemos que hacer hoy. Es un tema de investigación importante. Ya tengo estudiantes, estudiantes de maestría, estudiantes de doctorado, que han empezado a trabajar en esto. Y descubrimientos que ni siquiera puedes imaginar. Mi alumno, ahora doctor, que investigó el tema de la educación a distancia, descubrió que la gran mayoría de los estudiantes distanciados piden textos impresos y algunos nunca ingresan a la plataforma. Nunca entran a la plataforma. Solo para registrarse. Y, por lo tanto, vamos a tener que investigar realmente estas cuestiones.

Al igual que el covid, también sabemos que tuvimos un problema de acceso a internet. Una nueva forma de diferencia social, de desigualdad social. Y tengo otra pregunta, pero es más filosófica. ¿Escuchar a alguien hablar, como lo hacemos nosotros, es diferente que leerlo? Si les hubiera enviado un mensaje de texto diciendo lo mismo que acabo de decir, ¿sería igual o sería diferente? Cuando escuchas hablar a alguien, experimentas otro tipo de movilización intelectual. Cuando escucho hablar a alguien, ¿qué tipo de movilización intelectual tengo? Y cuando leo un texto impreso, ¿qué tipo tengo? Y cuando uso una plataforma, o un documento digitalizado, ¿qué tipo de actividad intelectual tengo? Todavía no lo sé.

E: Ya nos aclaró que no es especialista en los estudios sobre los inicios de la vida universitaria, pero su especialidad, que para nosotros es muy importante, es la relación con el saber. Y en nuestro caso, discutimos la relación con el saber para estudios de los inicios de la vida universitaria. Nos gustaría preguntarle qué cuestiones cree que son similares y diferentes en los casos de Brasil, Francia, Argentina. Entiendo que tenemos diferencias en los procesos de masificación. En el caso de Argentina, no tenemos exámenes de ingreso eliminatorios al inicio, no tenemos examen de ingreso,

tampoco tenemos el Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), al finalizar la secundaria. Entonces, sabemos que en Argentina tenemos selecciones más sutiles. En ese sentido, ¿qué opina de las diferencias entre países?

BC: Francia está más cerca de Argentina, desde ese punto de vista. Hasta hace poco, Francia no contaba con ningún tipo de selección para entrar. Cualquiera podía matricularse después del Baccalauréat (el examen de fin de secundaria), en cualquier carrera. Ahora han organizado un sistema de orientación que, en realidad, es una selección más o menos disfrazada. Cualquiera puede matricularse en la universidad, es básicamente un derecho constitucional. Todos pueden. Pero ahora no en cualquier lado. En Argentina no hay exámenes para ingresar. En Brasil, ahora con el ENEM, la prueba de fin de educación secundaria, obtendrás más o menos puntos en esta prueba y, dependiendo de la cantidad de puntos, eventualmente, porque depende de cada universidad, según la cantidad de puntos y eventualmente como un pequeño examen complementario, quedarás clasificado, y eso va a definir dónde puedes entrar.

Desde el punto de vista social, esto lo había estudiado un poco en Francia, hace mucho tiempo. En particular, entre el sistema francés completamente abierto de la época y el sistema de selección americano, llegué a la conclusión de que al final del primer año es casi lo mismo. En Estados Unidos y Brasil existe una forma de selección antes de ingresar. Francia tiene una forma de selección que se desarrolla por el fracaso del primer año.

Ahora bien, cuál sistema elegir, es también una elección política. Yo estoy a favor de la apertura. De abrir ampliamente. Porque incluso los que fracasan al menos entran en la universidad, descubrieron cosas nuevas, aprendieron algunas cosas. No se va a la universidad, a la escuela, solo para obtener un diploma. También se va a aprender. Quizás esa persona no llegó al segundo año, pero aprendió algunas cosas. Descubren otro mundo. Por eso estoy a favor de la apertura. Pero sé que socialmente, cuando se abre, tienes que brindar una gran ayuda en el primer año en la universidad por las cuestiones que ya he comentado, de supervivencia. Económicamente, tengo que tener dinero para sobrevivir en la universidad, pero también para descubrir un mundo nuevo, para los choques culturales, para los choques de identidad. También porque necesitan otro tipo de ayuda. Por ejemplo, para ganar más autonomía que la educación secundaria no ayudó a lograr. Sé que tiene todo esto.

Ahora bien, sobre la relación con el saber en los tres países mencionados: Brasil, Francia, Argentina... hay que recordar una de las bases de la teoría de la relación con el saber: toda relación con el saber es también una relación con el mundo, una relación con los demás, y una relación con uno mismo. ¿Cuál es la relación con el mundo? Centrémonos en Argentina, que ustedes saben más cosas que yo. ¿Cuál es la relación en el mundo actual entre los jóvenes que ingresan a la universidad? ¿Cómo impacta la historia política, económica, reciente y social? Tenemos una pobreza creciente para muchas personas en Argentina. En ese contexto: ¿Cuál es su relación con el mundo? ¿Cuál es la relación contigo mismo? ¿Por qué eligen ir a la universidad? ¿Cuál es el sentido? ¿Por qué? ¿Qué esperan? ¿Qué esperan de sí mismos?

Recientemente tuve dos estudiantes de doctorado, que ya defendieron, que hicieron una investigación interesante sobre la relación entre el saber y los estudiantes de medicina. Como en Francia, y probablemente en Argentina, están entre los mejores, entre los estudiantes más seleccionados. ¿Cuál es la relación con el saber? Porque también queríamos saber la relación de los hijos de los ricos. Porque trabajamos mucho con los pobres. Y lo más sorprendente de los resultados que encontramos es que todavía tienen una imagen de medicina para ayudar a los demás. Al principio teníamos la idea de que querían estar allí para ganar dinero y, de hecho, eso no es todo. Todavía tenemos jóvenes que ven la medicina como un lugar para ayudar a los demás. Y, por tanto, se interesan por la disciplina misma. Entonces, ¿qué representación de la disciplina tienen? O los estudiantes que entran a psicología, por ejemplo, ¿por qué entran a psicología? ¿Por qué psicología? ¿Por qué medicina? ¿Por qué literatura? ¿Por qué historia? ¿Cuál es el significado de las disciplinas mismas para los jóvenes? Creo que sería interesante desarrollar este tipo de investigación en Argentina. ¿Cuál es el sentido para ellos? ¿Por qué son estudiantes universitarios? ¿Por qué enfrentarán estas fuertes dificultades? ¿Cómo sobrevivirán a todos los demás? ¿Qué narrativa hacen de esto? Y esto no se puede resolver con cuestionarios. No es eficaz desde el punto de vista metodológico. Es más eficaz analizar narrativas. Hacer lo que inventé que se llama una "balanza de saber". Así trabajamos con los jóvenes: sopesamos la balanza del saber. Pidiéndoles que respondan a frases como esta: "Desde que nací aprendí muchas cosas en mi familia, en la escuela, en el barrio y en otros lugares. Lo que es importante para mí ahora es...". Es para que puedan hablar sobre su historia

escolar. Y sería interesante hacer lo mismo en Argentina, en la universidad: "La primera vez que pensé en la universidad..." y le piden que continúe este texto. ¿Entienden cómo funciona? La ventaja de esta metodología es que no tengo que preguntar.

No voy a preguntar, por ejemplo: "¿para qué crees que sirve la universidad?". No voy a preguntar eso, porque si preguntara así cerraría el área de significados a su utilidad. No. Quiero saber más. Sería muy interesante hacer esto como jóvenes argentinos. Y ver no solo lo que dicen, sino de qué hablarán.

Tengo estudiantes de doctorado que han realizado estudios con estudiantes universitarios. ¿Sabes de qué hablan más cuando pregunto? Hablan más sobre lo que categoricé como aprendizajes sobre desarrollo relacional, afectivo y personal. Mucho más que de cosas intelectuales y escolares. Esto confirma que lo primero que se aprende en la escuela es el vínculo con el mundo. Soy yo con el mundo.

Y la sorpresa es que cuando se hizo, tanto en Francia como en Brasil, con estudiantes universitarios, fue casi lo mismo. Cuando escriben, sin otra orientación, sobre lo que han aprendido desde que nacieron, hablan tanto de un aprendizaje relacional, afectivo y de desarrollo personal, más que de un aprendizaje intelectual y universitario. Por tanto, la universidad es un lugar en el que se aprende a estar con el mundo de una manera diferente. En el que se aprenden otras formas de mundo. Esto se aprende a través de lo que dicen los profesores, pero también de muchas otras cosas. A través de todas las relaciones que se construyen con los compañeros, en la biblioteca, muchas cosas. Por tanto, en la universidad no solo se aprenden saberes intelectuales. Y es muy importante entender esto incluso cuando eres profesor universitario. No sé si respondí.

E: Realmente respondió.

BC: Ya conoces el truco con los profesores, cuando no sabes responder una pregunta, respondes otra.

E: Íbamos a hablar de un tema contemporáneo, que es un fenómeno que impactó la forma en que nos conectamos con la universidad, que es la pandemia [de covid-19]. La crisis pandémica y su impacto en la vida social, política y económica, pero también en relación con el saber. ¿Cómo lo piensa?

¿Cómo cree que influyó la pandemia en la relación entre los estudiantes y el saber? ¿O qué aspectos se han reconfigurado desde entonces?

BC: Me preguntaba qué cambiaría después de la pandemia. Y, después de todo, ¿qué cambió? Pocas cosas. Aceleró el movimiento de digitalización. De su uso. Eso, sin duda, lo aceleró. Permitió a las universidades privadas ganar aún más dinero con su educación a distancia. Pero, después de todo, ¿realmente ha cambiado algo o no?

No noto muchos cambios. Lo único que noto es que ahora tenemos más docentes convencidos de que tienen que actualizarse en pedagogía digital. Esto también ha aumentado la angustia de los docentes. La pandemia ha tenido este efecto, que el uso de estas tecnologías digitales ya no es algo especializado para algunos docentes. Ahora forma parte de la definición del trabajo básico del docente. Creo que esto fue un resultado, una aceleración. Una aceleración provocada por la pandemia.

Me gustaría que la pandemia se convirtiera al menos en un tema de enseñanza y reflexión. Pero, contrariamente a la investigación que hago desde hace ocho años, que resultó en un libro publicado en Francia y ya traducido en 2020, también en Brasil, *Educação ou barbárie*, y el libro se publicará en Colombia, en español. En la Universidad Nacional de Colombia. Uno de sus profesores ya tradujo el libro. Es importante porque tendrán acceso.

También escribí un texto, si quieren pueden preguntar porque se me olvidará, sobre los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. Creo que ahora la cuestión de la relación con el saber también la dejaré un poco de lado porque tenemos mucha investigación y encuentra el mismo tipo de resultado y se vuelve repetitiva.

El libro trata sobre fundamentos antropológicos: el hombre nació para aprender. No tiene forma de escapar de esto. Nacemos, explico, hominizados, pero no humanizados. Nacimos hominizados, miembros de la especie sapiens, pero nos humanizamos, o adquirimos al menos una parte de lo que construyeron miles de generaciones humanas anteriores, lo que se llaman las mediaciones del mundo humano. Y por eso la relación con el saber, que en realidad es con cómo aprender, entonces la relación con el aprendizaje es, siempre y al mismo tiempo, una relación con el mundo, una relación con los demás y una relación con uno mismo. Aprender es entrar en el mundo humano. Esto es en lo que estoy trabajando ahora.

Y, por tanto, lo que veo es que en este momento tenemos que afrontar enormes desafíos. Desafíos ecológicos. Lo cual no es solo una cuestión climática, sino de biodiversidad, es la pandemia. Es migración. Son muchos problemas. Tenemos el tema tecnológico. La cuestión de la transición energética. También el hecho de que hemos entrado en nuevas formas de comunicación y expresión que quizás serán tan importantes como lo fue el libro impreso. La cuestión de los desafíos demográficos. Cada vez hay más ancianos y cada vez menos jóvenes que se ocupan de ellos. Y empeorará. No hay nada en contra de los viejos, aunque yo sea joven [risas], pero va a ser un problema de fondo. Hay países que ya tienen que afrontar esto. Incluso China está descubriendo este problema. España lo sabe desde hace tiempo y Alemania se enfrenta a este problema. Brasil alcanzará la cima en unos 20 años. No sé sobre Argentina. Pero en este mundo en el que viven, este es el mundo en el que viven los jóvenes. Un mundo más femenino también. Viven en un mundo más femenino. Las mujeres están avanzando socialmente. Todavía no hay igualdad, pero están avanzando.

Esto es lo que yo llamo los desafíos de la barbarie que estamos presenciando. Ustedes en Argentina están en primera fila para que esto suceda. El regreso de la barbarie y el discurso de la barbarie. Ya saben cómo es su presidente. Guerras, nacionalismo agresivo, fanatismo religioso. Discursos, como ya digo, de políticos estúpidos para ganar votos. Y lo que yo llamo ciberbarbarie. Se ha desarrollado una ciberbarbarie, que es odio. Acoso a través de las redes sociales. Este es el mundo en el que vivimos. La barbarie nunca desapareció: tuvimos dos guerras mundiales en el siglo XX. Pero pensábamos que la civilización estaba avanzando. ¿A qué llamo barbarie? La barbarie es una situación, una palabra, en la que no se reconoce a la otra persona como plenamente humana. "Ah, ella es una inmigrante. Puedes sacarla"; "Es un Yanomami del Amazonas, podría morir"; "Él es..." , no sé qué es importante en Argentina, pero cuando la otra persona no es plenamente humana. Esto es barbarie y digo que la barbarie es contagiosa porque después de considerar al otro como no plenamente humano, lo trataré como un objeto, de una manera cruel, bárbara. Vivimos en un mundo cada vez más bárbaro.

¿Y qué es lo opuesto a la barbarie? Es la educación. Lo opuesto a la educación no es la ignorancia. La ignorancia es lo opuesto al saber. Lo opuesto a la educación es la barbarie. Porque la educación es fundamentalmente un proceso de humanización.

La barbarie es la negativa a reconocer al otro como plenamente humano. Y hablo de esto porque creo que será, no solo en los próximos años, sino en las próximas décadas, un tema fundamental para la educación. Incluyendo la educación universitaria. La escuela es la última protección. Es el último bastión. La escuela. Y la universidad. Por tanto, sería interesante estudiar esto también. Tenemos una crisis de barbarie. Hay un momento político bárbaro. En cierto modo, lo que importa no es la opinión política, sino la forma en que se expresa. [...] El mundo ha cambiado. Y, por tanto, nuestro necesario trabajo profesional es también una cuestión de relación profunda, de cómo saber. Y esa es mi cultura. Tenemos que admitirnos: investigadores, profesores universitarios, intelectuales, franceses, brasileños, argentinos. Asumamos este papel de resistencia contra la barbarie. La sociedad puede esperar esto de nosotros. ¿Y qué significa esto para los estudiantes?

Hablé un poco de la pandemia a pesar de todo. Pero creo que la cuestión es más amplia. De hecho, ya no investigo las relaciones con el saber aunque todavía estoy orientando tesis sobre esto. En el próximo mes cumpliré ochenta años, a pesar de todo. Pero el tema que más me interesa en este momento es el de la educación y la barbarie.

E: Entonces, para concluir, nos gustaría dejar un espacio, por si quiere añadir algo que crea relevante, un debate contemporáneo. Teníamos más preguntas sobre la nueva derecha, pero ya hablé de eso, de Milei, aquí en Argentina. Así que, solo si quiere añadir algo...

BC: Bueno, si tuviera que decir una cosa, algo que ocurrió hace más de 30 años en Francia, al final de un debate público, de una conferencia, en el momento del debate, una mujer joven, probablemente no más de 50 años, que se puso de pie y me dijo "ustedes, los de la generación del 68...". Y cuando alguien empieza así, normalmente acaba mal. Dijo: "Ustedes, los de la generación 68, necesitan entender algo. Ustedes saben escuchar a los jóvenes, pero hay un problema: no tienen nada más que decirles". Y creo que realmente necesitamos reflexionar sobre eso. Creo que la cuestión fundamental ya no es escuchar a los jóvenes. Podríamos escuchar más, pero creo que básicamente entendemos cómo hacer eso. La pregunta fundamental es qué tenemos que decirles.

¿Qué tenemos que decirles a los jóvenes de hoy que valga la pena? Esa es una pregunta. ¿Qué tenemos que decir del mundo, de la vida, además de “estudiar para tener un buen trabajo después”, que siempre decimos a los jóvenes. Existe lo que yo llamo silencio antropológico en nuestra sociedad, silencio antropológico, un realismo un tanto cínico, de competencia generalizada: nuestras universidades operan en este sistema de competencia generalizada. ¿Qué hacemos para romper esto? ¿Qué tipo de evaluación hacemos, por ejemplo? Generalmente, una valoración competitiva generalizada.

Abro un paréntesis: yo, en los últimos años, he utilizado otra forma de evaluación. ¿Saben? Cuando el profesor da un examen, si los alumnos logran robar las preguntas primero, ¿qué hacen? Estudian. ¿Y cuál es el objetivo? Que estudien. Entonces, ¿qué hago? Organizo un robo. Eso significa que no hago nunca una evaluación en la que los estudiantes no sepan lo que les voy a preguntar. Les digo, les voy a hacer diez preguntas que para mí son fundamentales y que quiero que todos sepan. Quiero que todos lo sepan. Y por eso se lo diré. Voy a tomar eso en la prueba. ¿Qué hacen? No todos, el 90%. ¿Pero qué hacen? Ellos estudian. Por tanto, la evaluación es realmente un proceso pedagógico. Pero lo que generalmente hacemos es una evaluación de selección, una evaluación de jerarquía. Entonces, en este mundo, ¿qué prácticas tenemos en las universidades? Y, además, ¿qué tenemos que decir a los jóvenes?

Reflexioné sobre lo que pasó allí con la joven sueca, Greta Thunberg. ¿Qué hizo? Se declaró en huelga en la escuela. Quizás sea la crítica más cruel que se le puede hacer a la escuela. Cuando ella quiso que se reflexione sobre el futuro del planeta, el futuro de los jóvenes, el futuro de los seres humanos, ¿qué hizo? No entró en la escuela para organizar debates. Ella se declaró en huelga escolar.

Esto es un problema. ¿Qué tenemos que decir a los jóvenes? ¿Qué tenemos que discutir con ellos sobre las cuestiones fundamentales de nuestro mundo en este momento? ¿La universidad tendrá esto en cuenta? ¿Cuál es la preocupación de este mundo incierto? ¿Cuál es la preocupación de todos estos desafíos? Creo que esto es importante. Y también forma parte de la cuestión de la relación con el saber.

Y para nosotros finalmente, ¿cuál es el significado del trabajo que hacemos en las universidades como docentes? ¿Cuál es el sentido? Para ganarnos la vida, porque nosotros también tenemos que sobrevivir, y no siempre

está bien pago. Pero más allá de eso, ¿cuál es el sentido? ¿Por qué hacemos esto? Creo que es un tema importante que también hay que discutir, incluso en los coloquios.

*E:* Bueno, muchas gracias por todo.

*BC:* Para mí fue un placer. Y gracias por la invitación.

# **APÉNDICE**

---

## Listado de Universidades que forman parte de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU)

- *FLACSO (IICSAL-FLACSO-CONICET).*
- *Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE) de la Universidad Nacional José C. Paz (UNPAZ).*
- *Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).*
- *Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).*
- *Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).*
- *Universidad Nacional de Jujuy (UNJU).*
- *Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).*
- *Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).*
- *Universidad Nacional de La Plata (UNLP).*
- *Universidad Nacional de la República (Udelar, Uruguay).*
- *Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).*
- *Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).*
- *Universidad Nacional de Rosario (UNR).*
- *Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).*
- *Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).*
- *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).*
- *Universidad Provincial de Ezeiza (UPE).*

## Sobre las autoras y los autores

### **ARROYO, Mariana del Valle**

Es profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Catamarca); especialista en Educación en Entornos Abiertos (Universidad de Santiago del Estero), diplomada superior en Pedagogía de las Diferencias (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Es becaria doctoral CONICET; evaluadora, coautora e integrante de proyectos de extensión universitaria, educación y comunicación.

### **BECERRA ANKUDOWICZ, Constanza**

Es estudiante en la Licenciatura y el Profesorado en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En 2024 obtuvo la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional. Es adscrita alumna en la asignatura Sociología de las Organizaciones (FaHCE-UNLP). Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS) y forma parte de distintos proyectos de investigación y actividades de extensión.

### **BELLOSO GONZALEZ, Juan Tomás**

Es profesor en Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). En 2024 obtuvo la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional. Además, fue colaborador alumno y luego docente del curso de ingreso a las carreras de Sociología (FaHCE-UNLP, 2023-2025), es adscripto graduado en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo (FaHCE-UNLP), y participó de proyectos de investigación y actividades de extensión.

### **BENCHIMOL, Karina**

Es licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), profesora en Educación Inicial y doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Es investigadora-docente adjunta en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General

Sarmiento. Es docente en la materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y en el nivel superior” de las carreras de profesorado. Integra desde hace 23 años un equipo de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA que trabaja sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en las clases de historia.

### ***BERENSTEIN, Diego***

Es licenciado en Sociología (UBA); profesor de Sociología (UBA); magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Realizó diplomaturas en CLACSO, FLACSO y UBA. Actualmente, doctorando en Sociología (UNSAM). Es profesor adjunto concursado en la Universidad Provincial de Ezeiza, jefe de Trabajos Prácticos concursado en la Universidad Nacional de Luján y docente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como director de Proyecto de Asignatura (Universidad Nacional de Luján), codirector de proyectos de investigación (Universidad Provincial de Ezeiza), y codirector de Acción de Extensión (Universidad Nacional de Luján).

### ***BURGOS GARCÍA, Anaclara***

Es profesora de Sociología (Universidad Nacional de La Plata). Becaria de CONICET y doctoranda en Ciencias Sociales con lugar de trabajo en el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDESCINVEDUC-IDIHCS). Se desempeña desde 2022 como docente contenidista en la Dirección de Tecnología Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires y tiene experiencia como docente en el nivel superior no universitario. Además, fue adscripta alumna de la asignatura Teoría Social Clásica II (FaHCE, UNLP, 2023-2024) y colaboradora alumna del curso de ingreso a las carreras de Sociología (FaHCE, UNLP, 2022-2023). Participa de proyectos de investigación y actividades de extensión.

### ***CAUSA, Matías***

Es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata); magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y especialista en Políticas Educativas (FLACSO, Argentina); y doctor en Ciencias de la Educación (UNLP). Se desempeña como docente de grado y posgrado; cocoordinador del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales

(GESDES-CINVEDUC-IdIHCS), e investigador del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS-FTS-UNLP). Además, es investigador categorizado (II-SICADI) y extensionista.

**CEREZO, Leticia**

Es licenciada y profesora en Sociología (Universidad de Buenos Aires); magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO, Argentina); y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente, se desempeña como docente investigadora en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, docente de posgrado en la UNLAM y es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Sus temas de investigación son la educación, las trayectorias educativas, la universidad y las políticas sociales, entre otros. Consultora para organismos nacionales e internacionales (OEI, UNFPA, OIT) en el campo de las políticas públicas y su evaluación.

**CHIRAMBERRO, María Soledad**

Es licenciada y profesora en Comunicación Social (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires). Cursa la Maestría en Educación (UNICEN). Se desempeña como coordinadora operativa del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, desde donde diseña y gestiona propuestas orientadas al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. Es docente de nivel secundario en el área de NTICx y docente de nivel terciario en el campo de la comunicación en la tecnicatura en Radiología.

**CIORDIA, Altzibar Anton**

Es licenciado en Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Quilmes). Su experiencia profesional está centrada en el ejercicio de responsabilidades de gestión universitaria. Fue secretario general de la Facultad de la Defensa Nacional durante los años 2020-2024. En la UNQ, se desempeñó como coordinador del Programa de Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles de la Secretaría Académica: administró la actividad de planteles de tutores pares para todas las carreras de la universidad, promovió la universalización de las tutorías introductorias para cada estudiante de primeros años y creó la Diplomatura de Extensión Universitaria en Acompañamiento Académico y Tutoría Universitaria con el objetivo de fortalecer las herramientas que poseen los y las tutoras en el desarrollo de su actividad.

**CORREA, Mariana E.**

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa) y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Es becaria interna posdoctoral Conicet; coordinadora pedagógica del Programa Tutoría de Pares para Ingresantes de la UNLPam; profesora adjunta simple en la cátedra Teorías Educativas (carreras de Ciencias de la Educación de la FCH-UNLPam) y profesora auxiliar regular en la cátedra Política Educacional y Legislación Escolar (FCH-UNLPam). Integra el Comité Académico del Doctorado en Estudios Contemporáneos en Educación (UNLPam-UNPA-UNSJB-UNRN-UNTDF). Participa de grupos y programas de investigación nacionales e internacionales, dirige y codirige tesis de doctorado, maestría y de grado en temas del campo educativo.

**DI PIERO, Emilia**

Es licenciada y profesora en Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata); doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Actualmente, es investigadora adjunta del CONICET y coordina el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). Integra el Consejo Directivo del CINVEDUC. Dirige distintos proyectos de investigación y participa de actividades de Extensión. En la UNLP, es docente concursada en la asignatura Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo, en el posgrado, y coordinadora del curso de ingreso a las carreras de Sociología. A nivel de posgrado, ha dictado seminarios sobre desigualdades educativas, política y sociología de la educación.

**ELIAS, Valentina**

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Ha trabajado como docente en la misma casa de estudios como graduada adscrita a la cátedra Problemática Educativa Contemporánea y como docente del curso de ingreso a las carreras de Ciencias de la Educación. También ha sido docente del nivel superior no universitario en los espacios curriculares de Pedagogía y Dimensión Filosófica y Sociológica de la Educación. Cuenta con experiencia en el diseño de propuestas educativas a distancia

como diseñadora tecnopedagógica en la Escuela Universitaria de Oficios (UNLP) y en organizaciones de la sociedad civil. Realizó su tesina de grado como integrante de GESDES-IdIHCS en el marco de las investigaciones realizadas por el equipo entre 2021-2023.

**FACHINETTI LEMBO, Virginia**

Es licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República); especialista en Psicología de la Infancia y Adolescencia (Universidad Católica del Uruguay); magíster en Psicología y Educación, egresada de (FP, Udelar), y doctoranda en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Es docente e investigadora de la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza del Pro Rectorado de Enseñanza y de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Sus trabajos e investigaciones han desarrollado temas como docencia y formación, prácticas profesionales en el grado, prácticas de enseñanza en los inicios de la formación universitaria, experiencias de enseñanza y formativas, entre otros.

**FARIAS, Patricia Leonor**

Es profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Pampa); diplomada en Constructivismo y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales); especialista en Evaluación de los aprendizajes (UNLPam); magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO-Universidad Autónoma de Madrid), y especialista en Infancias y Juventudes (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Docente regular de la cátedra Psicología del Aprendizaje (UNLPam). Actualmente, es subsecretaria académica de la UNLPam. Coordina el equipo de trabajo de la Subsecretaría Académica, en temáticas de inicios y formación docente. Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam. Directora de tesis de grado, de posgrado y de becas de iniciación en la investigación.

**FERNÁNDEZ, Gimena Inés**

Es profesora de Antropología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires); especialista de Nivel Superior en Escuela y Cultura Digital (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 27 de Bolívar) y doctoranda en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad

Nacional de La Plata). Integra el Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas “Investigaciones en formación inicial y prácticas educativas” de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Se desempeña como coordinadora operativa del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso de dicha facultad, desde donde diseña y gestiona propuestas orientadas al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

***GARCÍA, Pablo Daniel***

Es licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires); profesor de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA); especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales); especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales); magíster en Políticas y Administración de la Educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero), doctor en Educación (Universidad Nacional de Tres de Febrero-Universidad Nacional de Lanús). Es Investigador asistente del CONICET; profesor-investigador; y coordinador académico del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF).

***GARRIGA OLMO, Santiago***

Es profesor y licenciado en Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Actualmente, doctorando en Ciencias de la Educación y becario del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS) y el Grupo de Estudios sobre Educación Superior en América Latina (GEESLA). Se desempeña como docente concursado en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP y ha trabajado como coordinador y docente en los cursos de ingreso de distintas carreras y facultades de la misma universidad.

***KRICHESKY, Graciela***

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Educación (Universidad de Sevilla). Se desempeñó como docente en la UBA. Actualmente, es investigadora y docente de posgrado en la Universidad Nacional de General Sarmiento y en la Universidad Nacional de José C. Paz. También se desempeña como consultora educativa

y capacitadora de equipos directivos. Ha dirigido y participado en numerosas investigaciones que han puesto foco en la inclusión educativa, en la exploración de las prácticas de enseñanza presentes en la escuela secundaria y en el nivel superior y en el reciente campo de investigación que enfoca los inicios de la vida universitaria.

**LARISON, Leandro**

Es licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Actualmente, cursa la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Su actividad profesional se desarrolla tanto en el ámbito de la docencia e investigación como en el de la gestión institucional universitaria. En el campo de la gestión, se desempeña como coordinador del Ciclo Inicial en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, donde también estuvo a cargo de la coordinación del Ciclo de Preparación Universitaria.

**MACERA, Irene Marina**

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario) y doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Es docente de la asignatura Núcleo Socio-Educativo de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR) y de “La práctica como objeto de investigación” y “Nuevas subjetividades, lenguajes y educación”, de la Licenciatura en Educación (Universidad Nacional de Rafaela). Además, se desempeña como asesora técnico-pedagógica del campus virtual de la UNR.

**MANCOVSKY, Viviana**

Es profesora en Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y doctora en Educación por la Universidad París X (Nanterre, Francia) y por la Universidad de Buenos Aires (Programa de Co-tutela Universitaria, 2003). Realizó estudios de posdoctorado en la Universidad de Málaga (España) a partir de una beca Erasmus MoE (A Move on Education). Es profesora y coordina el Programa de Mentorías entre Pares en la UNSAM. Codirige, además, una investigación sobre “los inicios” a la vida universitaria y la experiencia estudiantil. También es asesora pedagógica de la Secretaría Académica de la UNTREF y dirige una investigación centrada en el diseño, la implementación y el seguimiento de un dispositivo de análisis de las prácticas profesionales con docentes de dicha casa de estudios.

**MARANO, María Gabriela**

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Se desempeña como profesora titular de Problemática Educativa Contemporánea en la carrera de Ciencias de la Educación y como profesora de posgrado de la Especialización en Docencia Universitaria y de la Especialización en Pedagogía de la Formación, ambas de la UNLP. Forma parte del GESDES (CINVEDUC-IdIHCS); del Comité Académico del CINVEDUC y de la Maestría en Educación de la UNLP. Actualmente, dirige un proyecto de investigación sobre trayectorias estudiantiles y experiencias de formación académica en el tramo inicial y medio de algunas carreras de la UNLP.

**MARCHEL, Ana Laura**

Es profesora en Lengua y Literaturas Inglesas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata); especialista en Pedagogía de la Formación (FaHCE, UNLP), y magíster en Educación (FaHCE, UNLP). Se desempeña como profesora en el Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP), en el Instituto de Formación Docente N° 97 y es ayudante diplomada en las carreras de inglés de la FaHCE en las materias Lengua Inglesa 1 y Gramática Inglesa 1. Es integrante del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS), parte de proyectos de investigación y coordinadora de actividades de extensión.

**MARINI, María Paula**

Es profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario) y doctora en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Es docente de las asignaturas Pedagogía, en el Ciclo de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR), y Problemática de la Educación, de la carrera de Ciencias de la Educación (UNR). Se desempeña como coordinadora del Ciclo de Formación Docente, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investiga temas relacionados a jóvenes y sociabilidad.

**MASSIGOGGE, Josefina**

Es licenciada y profesora en Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Además, es doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) y becaria del CONICET. Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). Es docente de escuelas secundarias, fue colaboradora alumna del curso de ingreso a las carreras de Sociología (FaHCE-UNLP), fue adscripta alumna de la asignatura "Taller análisis sociodemográfico y construcción de indicadores" y es adscripta graduada en la asignatura "Historia, política y gestión del sistema educativo" (FaHCE-UNLP). Forma parte de proyectos de investigación y de actividades de extensión.

**PIRELLA, María Paula**

Es profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario); magíster en Educación (Universidad Nacional de Entre Ríos), y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires). Es investigadora adjunta del CONICET con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR), donde codirige el Grupo de Investigación Problemáticas Contemporáneas en Educación Superior. Es docente del Taller de Tesis en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Integra el Programa de Estudios sobre la Universidad Pública (PESUP, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA). Sus temas de investigación se centran en la institución universitaria, especialmente en el análisis de las experiencias de los inicios.

**POGRÉ, Paula**

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y doctora por la Universidad Autónoma de Madrid. Es investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Consultora internacional (UNESCO, UNICEF, BID) en el campo de las políticas públicas, la formación y los procesos de diseño y desarrollo curricular de educación superior. Evaluadora de programas y proyectos CONEAU y FONCYT (Argentina) y del CONICYT y el FONDECYT (Chile). Es evaluadora de programas sociales y de educación (UNESCO, UNICEF, OIT, BID). Docente de posgrado (maestría y doctorado) en diversas universidades de América Latina.

**POLIAK, Nadina**

Es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires); magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina); y candidata doctoral en Educación (Universidad Nacional de Hurlingham). Es JTP regular en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), en la cátedra de Política e Instituciones Educativas; docente del Profesorado de Teatro de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático; investigadora docente de la UNGS, en la materia “Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y el nivel superior”; y docente en la Licenciatura en Educación de la UNAHUR. Dirige el proyecto de investigación “Perspectivas sobre el derecho a la educación en los inicios del nivel superior: Viejos y nuevos sentidos en tensión” (UNGS).

**PRADOS, María Luz**

Es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Becaria Posdoctoral en el CONICET con sede en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR). Es docente de las asignaturas Núcleo Socio-Educativo y Problemática de la Educación, de la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Investiga temas relacionados con la desigualdad social, el ingreso y la permanencia en la universidad pública.

**ROJO, Emilce Lilian**

Es profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa); especialista docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación), y magíster en Docencia en Educación Superior (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam). Es docente regular, ayudante de primera, de la cátedra de Fundamentos Biológicos del Aprendizaje (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam). Actualmente, desempeña funciones como secretaria académica de la Facultad de Ciencias Veterinarias (UNLPam).

**RUIZ BARBOT, Mabela**

Es licenciada en Sociología (Universidad de la República, Uruguay); magíster en Sociología de la Educación (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Montevideo, Uruguay-International Development Research

Center, Canadá); y doctora en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Profesora titular e investigadora en la Facultad de Psicología de la Udelar (1991-2022). Coordinadora y docente de la Maestría en Psicología y Educación (2004-2012; 2017-2021). Integrante del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2017-2023). Dirección de tesis de doctorado y maestría (de 2005 a 2025). Producción y difusión de conocimiento científico en el campo de la educación desde una mirada sociológica que, a su vez, busca integrar a la psicología, en un diálogo entre saberes y disciplinas.

**SANTOS SHARPE, Andrés**

Es licenciado y profesor en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires); especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Tres de Febrero), y doctor en Ciencias Sociales (UBA). Es jefe de Trabajos Prácticos en la materia Comunicación, Educación y Cultura, de la carrera de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales (UBA), y docente de posgrado en universidades públicas y privadas. Investigador Asistente del CONICET y miembro del Programa de Estudios sobre Universidad Pública (PESUP/IIGG-UBA), del Grupo de estudio sobre Ciudadanía, Transición Educativa y Convivencia (GECITEC, FLACSO) y del Centro Latino-Americano de Pesquisa en Educación Superior (CELAPES, UFRJ). Sus intereses de investigación se centran en la institución universitaria, particularmente en el análisis de las experiencias de los sujetos que participan en ella.

**SANTUCCI, Paola Viviana**

Es profesora de Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Actualmente, es miembro del Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). En la UNLP, es docente concursada en la cátedra de Política y Legislación de la Educación. Investiga temas de política educativa vinculados a la organización de la forma escolar, los regímenes académicos y las desigualdades educativas en el nivel secundario.

**SCALCINI, Carolina**

Es profesora y licenciada en Sociología (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata) y magíster en Educación por la misma casa de estudios. Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). Se desempeñó como docente tanto en el nivel secundario como en el nivel superior y como equipo técnico de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. Actualmente, es docente en la Facultad de Psicología de la UNLP y asesora docente en la Dirección de Educación Técnica de la DGCyE. Es parte de proyectos de investigación y coordinadora de actividades de extensión.

**SOTELO, Lucrecia Agustina**

Es licenciada en Comunicación Social (Universidad Nacional de Córdoba); doctora en Comunicación Social (Universidad Nacional de la Plata), y posdoctora en Ciencias Sociales (UNC). Es investigadora y docente de educación superior argentina. Su investigación se enfoca en las transformaciones de la educación superior, la transición entre la secundaria y la universidad, la literacidad académica y las políticas educativas. Con experiencia en dirección y gestión académica, ha liderado equipos y proyectos innovadores. Es experta en el diseño de entornos de aprendizaje mediados por tecnologías (EdTech) y en la creación de materiales pedagógicos digitales y multimediales. Como mentora, ha formado a numerosos estudiantes de grado y posgrado, dirigiendo tesis doctorales y de maestría.

**SUAREZ, Jesica Anabela**

Es profesora y licenciada de Comunicación Social (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires); diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Constructivismo y Educación por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; y maestranda en Educación (Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN). Integra el Núcleo de Actividades Científico Tecnológicas "Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas" de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Se desempeña como integrante del equipo docente del Curso de Introducción a la Vida Universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales. Es docente de nivel secundario, en el área de Comunicación, y docente del nivel terciario, desde donde también se vincula con el ingreso al nivel superior.

**SUASNÁBAR, Claudio**

Es profesor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata); doctor en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina); y posdoctorado en Educación (Instituto de Educación, Universidad de Lisboa). Profesor titular ordinario de Historia, Política y Gestión del Sistema Educativo en la UNLP y profesor titular ordinario de Política Educativa en la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Investigador del IdIHCS-CONICET/UNLP. Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) desde 2019 y continúa, y miembro del Consejo Directivo Organizador de la Asociación Latinoamericana de Investigación en Educación (ALIE) desde 2023. Cuenta con más de 100 publicaciones entre libros, capítulos de libro y artículos en revistas nacionales y extranjeras.

**TORTI, Bárbara**

Es licenciada en Diseño Gráfico (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires); profesora en Lengua y Literatura para el nivel medio (Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 122); especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), y magíster en Educación (Universidad Nacional de La Plata). Integra el Grupo de Estudios sobre Desigualdades Educativas y Sociales (GESDES-CINVEDUC-IdIHCS). Actualmente, se desempeña como subdirectora de Proyectos y Diseño de Contenidos en la Dirección de Tecnología Educativa (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Es parte de proyectos de investigación y de actividades de extensión.

**VERCELLINO, Soledad**

Es licenciada en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue); magíster en Sociedad e Instituciones (Universidad Nacional San Luis), y doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba). Profesora adjunta regular Área de Teoría y Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Río Negro y asistente de Docencia Regular dedicación simple en la UNCo. Integra el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, de la UNRN, e investiga sobre la relación entre las condiciones institucionales y su impacto en el aprender. Directora de proyectos de investigación sobre los estudios universitarios en la UNRN y la UNCo. Directora de tesis de grado, de posgrado, becas de iniciación en la investigación, becas CIN y becas doctorales CONICET.

## ***Tejiendo puentes y saberes: la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria***

La Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria (REIVU) es un espacio que reúne a investigadores e investigadoras de Argentina y Uruguay interesados en la construcción de un campo de estudio específico: el de la primera vinculación del estudiante con la universidad. Esta red se posiciona desde un enfoque de derechos y pone el acento en el reconocimiento de los desiguales puntos de partida para acceder a la educación superior universitaria.

¿Cuáles son los debates y desafíos actuales en torno a esta problemática? Entre los temas abordados en este libro, se destacan las políticas que configuran la experiencia de los estudiantes durante los inicios, en particular las orientadas al acompañamiento; las desigualdades socioeducativas en la transición hacia la universidad; las experiencias estudiantiles; las pedagogías y estrategias docentes, y las reflexiones desde la gestión. El panorama se completa con dos entrevistas a referentes en los estudios sobre educación: François Dubet y Bernard Charlot.

Como escribe Viviana Mancovsky en el prólogo, las producciones aquí reunidas trazan puentes, cruzan orillas, abren nuevos caminos, se interrogan y hacen crecer una problemática de investigación compartida. El resultado es una obra colectiva y rigurosa, que, en tiempos adversos, se vuelve testimonio del rol fundamental que cumple la universidad pública, gratuita y de calidad en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

