

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación

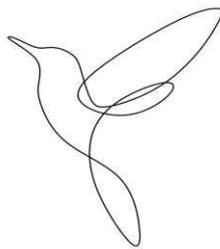
Título de la tesis

Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el período 2010/2020

Autora: Mg. Milagros SOSA SÁLICO

Directora: Dra. Carina SANTIVIAGO ANSUBERRO

Santa Fe, 2023



La Tesis sigue las Normas de presentación y de Estilos de EDICIONES UNL 2021.

A los estudiantes de la FHUC UNL,
por la generosidad del tiempo ofrecido para esta investigación.

Los estudiantes no son sólo para ayudarles, pueden convertirse en amigos. Las amistades con los estudiantes han sido hermosísimas. Algunas las conservo desde los primeros años en que empecé a trabajar. Se han convertido en amigos de la familia; llegué a crear en mi casa una tertulia estupenda, llamadas en broma «Salotto Maffei» en donde se hablaba de todo. También ahí aprendí muchísimo. Los había de diversas tendencias políticas: pero, eran mis amigos, aunque entre ellos... a veces llegaron a serlo y a veces no. Hablaban de las luchas de entonces, del aborto, del divorcio. De literatura y también de las lenguas. Traían noticias de Londres [...]. Era una tertulia muy bonita. Mi madre, que a esas horas solía estar ya en la cama, se levantaba, aunque fuera muy tarde y venía a sentarse también con nosotros, tan divertida era nuestra tertulia de estudiantes que venían de otras ciudades y encontraba en mi casa algo que les interesaba. También yo me enriquecí mucho con esas amistades tan queridas (Zamboni, 2002:16-17).

Índice

Agradecimientos	6
Resumen	8
Siglarío y acrónimos	9
Consideraciones previas al desarrollo de la tesis	11
Capítulo 0: Preludio a la Introducción	13
0.1 El contexto de descubrimiento	14
0.2 Del contexto de descubrimiento a la configuración del problema	17
Introducción	22
Capítulo 1: Antecedentes de la investigación	31
1.1 Sobre los estudiantes universitarios. Abordajes de los itinerarios, trayectorias académicas y experiencia	32
1.2 Sobre los estudiantes de grado de la UNL	42
Capítulo 2: Marco teórico y diseño metodológico	46
2.1 Lo institucional y el análisis institucional	47
2.2 Itinerarios institucionales: sus dimensiones / conceptos sensibilizadores	57
2.3 El habitar, una noción viajera	59
2.4 Diseño metodológico: pensar por casos los itinerarios institucionales	61
2.5 Criterios para definir la muestra	63
Capítulo 3: Momentos claves de la configuración institucional de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Humanidades y Ciencias	65
3.1 Orígenes de la UNL, transformaciones institucionales en la FHUC y políticas de planificación	67
3.2 Políticas de planificación institucional durante el periodo 2010-2019	72
3.3 Encuadre de la definición de estudiante de grado avanzado de la FHUC UNL	79
3.4 Características de los EGA que conforman la muestra	92

Capítulo 4: Lo temporal en tanto momento institucional. Apartado 1:	100
Ingresar	
4.1 El ingreso a la UNL: consideraciones acerca de su historia, acciones y políticas	103
4.2 El ingreso en el marco de la política institucional de la FHUC	117
4.3 Ingresar a la vida universitaria: los relatos estudiantiles	122
Capítulo 4 Lo temporal en tanto momento institucional. Apartado 2:	136
Permanecer	
4.4 Permanecer: perspectivas de los estudiantes	138
4.5 Espacios de encuentro y formación en la institución: actividades extracurriculares	145
4.6 Vínculos interpersonales en la enseñanza	156
4.7 Lo que no fue previsto: permanecer durante la pandemia	168
Capítulo 4 Lo temporal en tanto momento institucional. Apartado 3: En vísperas del egreso	176
4.8 Próximos al final: huellas de lo institucional	177
4.9 El espacio, tanto en su calidad material como simbólica	188
4.10 Sentidos de un tiempo institucional	198
Capítulo 5: Conclusiones	203
Bibliografía	214
ANEXO I: Diseño de la muestra y entrevista	230
I.1 Composición de la muestra y relevamiento de la entrevista	231
I.2 Tabla N° 5: Listado de entrevistados según carrera, fecha, hora, edad y cohorte	234
I.3 Consentimiento informado de la entrevista	235
I.4 Lineamientos de la entrevista a EGA de la FHUC	237
ANEXO II: Imágenes de referencia	238
Imagen N° 1: Octógono FHUC	239
Imagen N° 2: Ladrillos y Tótem	240

Agradecimientos

Una tesis, la tesis, esta tesis puede ser un trabajo solitario. Sin embargo, la habito como un trabajo colectivo.

No hay jerarquía, solo gratitud a quienes ofrecieron el aliento para seguir adelante. Apreciaciones y sugerencias en momentos presentes y aguante en las ausencias.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. A la institución que cobija al equipo de dirección y al Comité Académico del Doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación por hacerme parte de su propuesta de formación. A la queridísima Graciela quien me transformó, hace ya un largo tiempo, en todos los sentidos que le caben a esa palabra. Hay mucho de ella en esta investigación.

A Carina, mi directora, por su paciente y atenta mirada. Por ayudarme a sortear temores.

A las autoridades de la FHUC, las de antes y las de ahora, Claudio, Ana María, Laura y Daniel. A las compañeras de la Secretaría Académica y del Despacho Unificado: Bárbara, Victoria, Noe, Daniela y Lorena por brindarme permanente su colaboración en la búsqueda de los documentos y normativas institucionales. Por la alegría y la complicidad del trabajo compartido, también a Carolina y Natalia de Personal y, a Carina de la Secretaria de Investigación.

A Virginia, por encontrar siempre en ella la generosidad para compartir bibliografía, materiales y conversaciones sobre la vida de los estudiantes universitarios de la UNL.

A mis colegas de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación, Julia y Natalia por sostenerme amorosamente todos estos años. Por hacer de mi lugar de trabajo un refugio para la amistad.

A Mariana, compañera del doctorado, por poner a disposición El perfume de la maestra.

A los colegas que evalúan esta tesis, por el tiempo destinado a la lectura y al intercambio de miradas, posturas, formas de ver los mundos.

A los maravillosos estudiantes de la Facultad que accedieron con predisposición y respeto a la realización de las entrevistas durante el año 2020. Sus valiosos aportes contribuyeron para comprender los itinerarios institucionales y los modos de habitar la institución.

A mis hijos, Paulina y Vittorio, porque yo soy a partir de ellos.

A mis padres, Oscar y Silvia. A mi familia, Mariano, Romina, Isabella y Giuliana porque son los pilares de mis proyectos.

A Nelson, que hace que todo el tiempo este instante valga mucho la pena.

A mis amigas de la vida, horneras de la construcción: Jimena, Julieta, Soledad y Viviana, por quererme como me quieren.

A todos quienes me *habitan*, gracias por *estar*.

Resumen

El propósito central de esta tesis es comprender aspectos vinculados a la dinámica de la vida académica institucional. Procuramos comprender la universidad en tanto institución político-educativa pública situando la investigación desde una perspectiva de Estudio de Caso. Nos interesa reconocer la singularidad que adquieren los itinerarios institucionales de los estudiantes avanzados de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) durante el período 2010-2020 en el marco de sus trayectorias académicas y en relación con diversos actores. La investigación se focaliza en el análisis de los itinerarios institucionales a partir de la comprensión de los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, tanto en su calidad material como simbólica de los estudiantes avanzados de grado de la FHUC. Reconocer desde este análisis modos, maneras de habitar la universidad.

Siglarario y acrónimos

Asx: Asignatura del Plan de estudios

CAD: Curso de articulación disciplinar

CAG: Curso de articulación general

CCP: Curso Común Propedéutico

CD: Consejo Directivo

CEDyT: Centro de Educación y Tecnologías (UNL)

CEPRES: Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CS: Consejo Superior

D/C: Director /a o Coordinador/a de carrera de grado de la FHUC

Dx: Docente de una asignatura

EC: Estudio de caso

EGA: Estudiante de grado avanzado

FADU: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UNL

FAFODOC: Facultad de Formación Docente en Ciencias

FBCB: Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

FCJS: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

FDS: Fondo de Solidaridad

FHUC: Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL

FIQ: Facultad de Ingeniería Química

IEU: Iniciación a los estudios universitarios

ISM: Instituto Superior de Música

LOPs: Líneas Operativas Principales

MatP: Materia de la Formación Pedagógica

Ndx: Personal No Docente

NIH: Nuevo Institucionalismo Histórico

PAITI: Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la UNL

PDI: Plan de Desarrollo Institucional

PIE: Plan Institucional Estratégico de la FHUC

PROIPE: Programa de Ingreso y Permanencia

PyA: Proyectos y Acciones

RCG: Reglamento de Carreras de Grado

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias

UBA: Universidad de Buenos Aires

UCCOR: Universidad Católica de Córdoba

UDELAR: Universidad de la República. Uruguay

UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos

UNL: Universidad Nacional del Litoral

Consideraciones previas al desarrollo de la tesis

Estimo que es honesto dar a conocer a quienes lean esta investigación algunas consideraciones que versan sobre las decisiones que tomé a lo largo del proceso de su escritura y que materializaron la tesis.

Investigar las instituciones que habitamos es, en varias ocasiones, intrépido.

La primera decisión fue la elección en el uso de la persona gramatical en la narrativa del contexto de descubrimiento. Comienzo narrando en primera persona porque, aún, cuando sostengo que es este un trabajo colectivo, se ancla en mis intereses y deseos primigenios. Por eso, quien narra soy yo, implicada hasta los huesos con la institución que investigo. Investigar y luego, escribir.

Escribir es abandonarse al territorio de las fronteras. Habitar los umbrales: los espacios por los que los demás sólo pasan, lo que consideran invisible, diminuto, insignificante.

Escribir implica detenerse en esa zona turbia de lo no definido. Es incómodo, es revelador y es definitivo: deja en el cuerpo la marca de haber permanecido allí donde sólo deberíamos haber seguido caminando.

Escribir implica otra cosa. Una soledad poblada de imágenes que nunca llegarán a traducirse. Algo que va creciendo en silencio hasta que brota, completo, extrañamente completo (Almeida 2019: 96).

La segunda decisión fue la de incorporar en la narrativa fragmentos de textos literarios. Estas otras fuentes de conocimiento se colaron muy a menudo entre las líneas de las argumentaciones científicas. Son recursos a los que apelé con asiduidad porque inspiraron y enriquecieron las reflexiones, lo que quise comprender y dar a conocer.

La tercera decisión fue recurrir a la primera persona del plural en el desarrollo del cuerpo de la investigación. Esta tarea, pretenciosa y ambiciosa, constituyó el esfuerzo de intercambios con el equipo coordinación del doctorado, la directora de la tesis, los colegas y los estudiantes. Todos ellos, atentos interlocutores, siempre colaboraron para pensar la problemática de los itinerarios institucionales y los modos de habitar. Es, por

tanto, una narrativa en plural. Es con ellos y a partir de ellos que la trama de la investigación cobró sentido.

La cuarta y última decisión se plasmó sobre el final de la investigación, nuevamente, en primera persona del singular. Viene en el tiempo del después: después de los avatares y obstáculos. Después de los descubrimientos. En este sentido, me pareció pertinente plantear junto a las conclusiones las preocupaciones, dudas e incertezas que quedaron pendientes en esta investigación. Me parece un gesto honesto: «La escritura como movimiento, como desplazarse, como amorosa renuncia a soltar el propio punto de vista para otra cosa. Otra cosa» (Almeida 2019: 30).

Capítulo 0

Preludio a la Introducción

0.1 El contexto de descubrimiento

«¿Por qué escribir?
Algo se enciende apenas el gesto comienza.
Una exaltación.
Algo que ha estado, dormido o al acecho.
Silencioso o silenciado.
Basta el convocarlo para que se abra y se despliegue»
(Almeida, 2019:33).

Asociación libre, asociación desordenada. Tomo nota de lo que Graciela -Frigerio- (2018) desarrolla cuando, a propósito de sus ideas sobre los fragmentos, nos manifiesta que: “«[...] un cierto desorden favorece la síntesis (sic)»¹.

Primero busqué en la mesa principal del salón de actos la obra *Boquitas pintadas* de Puig (1969). Hace tiempo que tengo deseo leer una novela y esquivar, un poco, los textos académicos. Después, más tarde, curioseando que libros estaban compartiendo mis compañeros, me tentó la portada y el título de otro libro. Sentí la ferviente necesidad de cambiar. Lo tomé. Lo conservé un rato largo sobre mi *cuaderno* y finalmente lo guardé en mi bolso. Recién el domingo, dos días después de ese encuentro, me puse a hojear su contenido.

Vuelvo a un momento anterior. A esa primera situación que fue buscar el libro y recuerdo el modo en que se presentó la polifonía de voces en la apertura del doctorado. Percato que me cuesta tomar notas de corrido, de manera continua. Con cierto sentido de traducir lo que otros nos cuentan, nos transmiten. Me quedé pensando un rato largo en la presencia de varios lenguajes que, desde la facultad, fueron posibles en tanto institución universitaria. No llegaron huérfanos, los hicieron presentes los docentes y mis compañeros.²

Primera nota: tendría que revisar y pedir ayuda para recomponer en mi ortopedia disciplinar las ideas en torno al relato, la narrativa, el cuento, la traducción y la función epistémica y metodológica de la fotografía. En mi cuaderno quedaron con un subrayado

¹En este apartado recupero reflexiones personales solicitadas en el Doctorado en la que abordamos la experiencia de los intercambios producidos en el marco del Seminario de posicionamiento metodológico e inicio de la cursada: Extranjeridades. Método y oficio. Modos de indagar. Estuvo a cargo de la Dra. Graciela Frigerio y se desarrolló en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral durante el mes de agosto de 2018.

² La autora de este trabajo de investigación respeta el lenguaje no sexista sin alterar, por ello, el sistema morfosintáctico de la lengua española.

más intenso: ¿Será que puedo pensar en el habitar de las instituciones universitarias a partir de estas ideas? ¿Es la institución una ficción? Uf, se me hizo un matete. Lo revisitaré.

Domingo. Busqué el libro -El perfume de la maestra- que cambié el viernes. La tapa está ilustrada con una maestra de campo que sostiene un conejo. Frente a ella hay niños que están prestando atención. Una oración subordinada que acompaña el título adelanta de lo que trata el libro: *En los laboratorios de la vida cotidiana*.

Segunda nota: prefacio.

[...] éste es un libro escrito por muchas sin que por ello sea una mera recopilación de textos. En efecto, los textos que lo componen nacen de una búsqueda común (que, como más adelante explicaré, se refiere a los saberes que se forman y viven con la experiencia y la práctica personal) y en ellos pueden rastrearse también, además de las diferencias de las autoras singulares, las relaciones entre ellas y todos los signos del trabajo en común (Muraro, 2002: 9).

Inmediatamente este fragmento me invitó a pensar en los aportes del grupo y en la cantidad de veces que fue nombrada la idea de tejido, hebra, urdimbre. Imagino que somos eso: una manta inmensa, de puntos variados, de colores diferentes y de texturas cambiantes. Cada compañero fue relatando, exponiendo, presentando sus puntos de vista, inquietudes, melancolías, certezas o dudas. La urdimbre fue encontrando una aguja exterior (extranjera) que posibilitó la costura de las singularidades de nuestras inscripciones. Fui rastreando el sentido, no a la manta, sino al punto. De cada experiencia relatada intenté, algo desesperada, encontrar relaciones con mis propias búsquedas sobre las maneras de habitar las instituciones universitarias. La noción de gestos de la enseñanza propuesta por un colega resultó tentadora.

Tercera nota: acordarme de buscar los aportes de Bachelard (1974) y retomar la pregunta de Acuña (2013): ¿Cuánto importan las instituciones?

Continúo con Adelina Eccelli: *La Universidad es mi pueblo*.

Sé muy bien que los bedeles y bedelas pueden ser, si quieren, el alma de una facultad o de una escuela. Su sitio está en ese lugar simbólico representado por el umbral. El umbral entre quien entra y quién sale, entre quien necesita saber y quien tiene información. Además, docentes y estudiantes varían. Los primeros se trasladan, los segundos se licencian y los bedeles permanecen. [...] pues bien, esa señora de amable y maliciosa charla - de un italiano rico, intercalado por alguna palabra “vicentina”- se llama Adelina Eccelli (Zamboni, 2002:13).

Varias cuestiones me conmueven. En el libro la figura del otro adquiere vital importancia en el relato. Hay siempre dos mujeres, una invitada (universitaria) y una que no es especialista ni erudita, pero que, por estar donde está, posee una riqueza de saber inseparable de su condición personal y del recorrido de su propia experiencia. Este punto de partida me condujo a considerar los sentidos de las prácticas que cada uno de nosotros fue exponiendo en el aula mientras que transcurría el seminario.

Tercera nota: ¿De dónde viene la sabiduría de Adelina Eccelli? Empieza, aquí mi narración de su narración. Recordé al profesor Venturini³ y su exposición sobre la traducción: ¿Chiara hace una traducción de Adelina? ¿Es Adelina una institución en su facultad? Agendo revisar las posibles traducciones de la noción de Institución en las ciencias sociales. También recupero que, durante la clase se mencionó la posibilidad de volverse visitante del lugar, visitante de la propia clase. Me ayuda a comprender que, para avanzar en mi trabajo de investigación, voy a tener que volverme visitante en mi propia institución, voy a tener que hacer como Adelina quien, cuando ingresó como bedela, lo tuvo que aprender todo.

Intermedio. Inventar, agradecer. Pensar.

El pensamiento surge de la singularidad de una experiencia que le ha sido donada. Mi respuesta es que pensar partiendo de la experiencia dada no sobrepone los deber ser a la realidad: en esto Hegel tiene razón. Pero, a diferencia de Hegel, lo que encontramos no es racional sino el sentido de la singularidad de la experiencia. El hilo de la verdad que devana su ovillo (Zamboni, 2002: 22-25).

Cuarta nota: ¿La singularidad podré buscarla en el caso? Se me enredó de nuevo el ovillo, se me descosieron varios puntos. Otra vez el matete.

Por ahora y antes que me dé la fiebre por el marco teórico⁴ voy a poner unos puntos suspensivos y agradecer por el libro que pusieron a (mi) disposición⁵.

Pausa.

³ Docente de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras en la FHUC-UNL. Investigador del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHUCSO – CONICET).

⁴ Expresión coloquial utilizada por la Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Posgrado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México durante el Seminario “Problematizaciones acerca de praxis y prácticas políticas/institucionales/ de oficios y profesionales en materia de educación” dictado en el mes de septiembre de 2017 en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la FHUC-UNL.

⁵ Gracias a Mariana Ojeda, colega del Doctorado, por llevar el libro.

0.2 Del contexto de descubrimiento a la configuración del problema

Pensar la universidad y los diversos modos de habitarla, (me) permite abrir un abanico de dudas e inquietudes que necesito expresar al principio de la escritura del trabajo de investigación. Recorro, para ello, a la noción de contexto de descubrimiento porque posibilita explorar el camino desde rutas alternativas para iniciar esta travesía.

Sirvent (2016) introduce esta noción dando a entender que refiere al «conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales y académicos que caracterizan al escenario sociohistórico donde surge y tiene anclaje una investigación» (Sirvent, 2016:7). En este escenario, realizar preguntas nodales o claves en la investigación sobre qué se investiga, para qué, quién y cómo se investiga tiene sentido en el marco del contexto de descubrimiento que interviene y en el cual los diferentes y diversos factores inciden en el proceso de la investigación ya sea, facilitando o inhibiendo el mismo. Situar me y situarnos, en tanto, las descripciones del contexto pueden tornarse un procedimiento metodológico relevante para comprender la génesis de la investigación y problematizar.

Tras pasar, críticamente, lo que se evidencia como natural. Así, cada vez que inicio la escritura de fragmentos o piezas desordenadas de un trabajo necesito repensar mi posición en relación con la comunidad científica. Como es usual, la escritura comienza siendo una silenciosa y temerosa manera de intentar marcar unos trazos. Esos silencios y temores no son infundados. Confieso que zigzagué⁶.

Repongo, a partir de esto, una cita de Foffani quien en el prólogo de *La Novela de la poesía: poesía resumida* de Kamenszain (2012) comenta lo siguiente.

Si la subjetividad es la instancia eliminable del género lírico, no significa que el sujeto lírico esté siempre en el centro del poema y diciendo «yo». Puede estar en los bordes del poema, en sus alrededores, en los márgenes más imprevisibles, puede estar a la vista, exhibiéndose, pero también, por qué no, inhibiéndose, como un cazador oculto detrás de las palabras. Comoquiera que sea, el sujeto siempre está: presente o

⁶Hago referencia a mi trayectoria académica inconclusa en el Doctorado en Ciencia Política en la Universidad Nacional de Rosario durante los años 2017 y 2018. Comprendo las reglas de juego. Permítaseme recuperar algunas experiencias escriturales que atravesé durante el recorrido de otra tesis para que, quienes me lean, además de ofrecerme sus miradas, correcciones y precisiones tengan la disposición de sostener una nueva oportunidad. Durante ese recorrido académico tomé decisiones erróneas en la elección del marco teórico y del diseño metodológico las cuales impidieron finalizar el proceso de formación. Fue un itinerario institucional de sabor amargo.

ausente –presente, pues aún ausente no puede borrar las huellas que delatan su existencia (Foffani citado en Kamenszain, 2012:16).

Así parto, desde el borde de la frontera, en un intersticio entre momentos. Este inicio constituye, en lo personal, parte central de mis intereses profesionales. Aquellos anhelos que acompañan mi vida académica. Ese *clic* que parece presentarse en algún momento de nuestros itinerarios cuando se está tirando una cuerda, esperando que de un momento a otro se corte para que otro escenario se inaugure: «Las cosas se transforman una en otra según necesidad y se hacen mutuamente justicia según el orden del tiempo» (Rovelli, 2018:18).

Insisto en este intento respetando un estilo que propone pensar la institución universitaria poniendo atención a los itinerarios institucionales de los estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de manera tal que esto permita reconocer modos o maneras de habitar la universidad pública, de las dinámicas institucionales.

La investigación conserva referencias a pasajes de la obra *El perfume de la Maestra* (2002). Éstas son fuente inagotable de reflexiones que se solapan con la propia experiencia en docencia y gestión universitaria en la vida cotidiana con los estudiantes de la FHUC. Esta situación, provocadora desde el punto de vista de la investigación, puede considerarse peligrosa cuando se intenta seguir el camino de la objetividad en la investigación. Admito que transité por esos bordes.

La obra mencionada está escrita por muchas. Se forma en torno al Gran Seminario de Diotima que tiene lugar en la Universidad de Verona y son lecciones públicas seguidas por un debate en el que participan mujeres y algunos hombres: «Recoge saberes que forman cuerpo con la experiencia o con la práctica en oficios artesanales como el de una madre de familia, una bedela, una enfermera, una psicoanalista, una militante política, una sindicalista, una maestra de escuela» (Muraro, 2002: 9).

Todas son invitadas, en base a una relación de confianza a trabajar en común y poner en consideración sus propias prácticas y experiencias en diálogo con referentes universitarias. A propósito del peligro o temor que provoca el vaivén de la objetividad, remito a un fragmento presente en el capítulo III - Emociones en el aula - de la obra

mencionada en el párrafo anterior. En él se comentan las experiencias diarias de una maestra de primaria que trabaja en una escuela a tiempo completo.

Me atrevería a decir que mi pensamiento nace cuando mi acción encuentra obstáculos, puesto que ella crea un retroceso que permite por un momento, ver las cosas con mayor distanciamiento. Para mí es muy problemática la relación entre distancia y acercamiento con los niños que tengo ante mí. Corro el riesgo de fundirme con ellos, de perderme, ya que como adulta tengo el deber de poner en juego mi diferencia. En este punto, para mí ha sido clarificador el hecho de ponerle nombre a la diferencia entre identificación y confusión (Migliavaca, 2002: 63).

Visité, también, la obra de Najmanovich (2016), quien respecto al mito de la objetividad asegura lo siguiente.

Hemos sido educados para creer que la experiencia humana es individual, que existe un mundo completamente independiente de nosotros y que podemos conocerlo objetivamente. Estamos acostumbrados a que estos presupuestos no se discutan: su evidencia se da por descontada. [...] ¿Cómo un sujeto puede tener una experiencia objetiva? La sola pregunta estremece a los fieles del culto objetivista pues ellos no comprenden cómo otras personas pueden dudar de aquello que hasta hace poco tiempo casi todos aceptaban como una verdad evidente. Estos sectores de nuestra cultura no son capaces de admitir, ni siquiera como hipótesis, la idea de que el conocimiento presuntamente objetivo sea apenas un modo humano, entre muchos otros, de experimentar el mundo. Menos aún pueden comprender que no tenga ningún privilegio respecto a las demás formas de conocimiento, a las que consideran inferiores e ilusorias (Najmanovich, 2016:42).

Estar involucrada en el lugar en que se desarrolla la investigación dio cuenta de un desafío que conlleva explícita la tarea de reconocer (me) parte de la identificación y de la confusión. Hacer de ese reconocimiento un insumo de mis sospechas. Sostengo la presencia del texto en el trabajo de investigación. Vuelo a él porque Diana Sartori, me invita a pensar en lo que hacemos al decir.

El propósito de mi planteamiento aquí es algo más sencillo (en alusión a la reflexión de vida activa de Hanna Arendt): la dificultad de pensar en aquello que hacemos. La dificultad de pensar y de decir lo que hacemos que tiene que ver con el esfuerzo de ponerle palabras a esa presencia muda (Sartori, 2002:110).

Hay algo que me interesó rescatar en las entrevistas⁷ a los estudiantes, de su vida cotidiana en la Facultad. La relación con ella y la construcción de las vidas institucionales. En línea con esto, la trayectoria académica resulta un insumo valioso, pero sospecho que podemos encontrar aportes complementarios si se perciben otras

⁷ Los fragmentos de las entrevistas citadas son textuales. No introduje modificaciones porque me mantuve fiel a la textualidad del decir del otro.

cuestiones que discurren en la institución y que amplían las cuestiones sobre el rendimiento académico.

Sobre esta última sospecha no tengo claro si vida institucional puede ser usado indistintamente como vida cotidiana, en todo caso se presentó en término de vida institucional cotidiana o de los dilemas en el habitar cotidiano (Soto, 2016:29). Retomo esta noción del trabajo de Soto y Steimberg (2016) en el que abordan el habitar desde la noción de vida cotidiana y por el cual recurren a la narrativa como estrategia de conocimiento.

Observada a partir de la “vida cotidiana” como complejo, la función de la narrativa es – al menos doble. Por un lado, en relación con la vivencia inmediata (digamos, no mediada), la narrativa puede cumplir una función compensatoria de segundo orden. Quien vive un conjunto de situaciones o ejecuta un conjunto cualquiera de acciones narra su experiencia, para los demás o para sí, como un modo de representar lo vivido (y, acaso, de operar una racionalización). Es decir, narra⁸ el complejo que habita. La noción de *vida cotidiana* supone, implica un aspecto iterativo (Steimberg, 2016:61).

Para el autor la vida cotidiana es el nombre de un campo compuesto por diversas prácticas en las que se hacen eco objetos e instrumentos, medios y personas, sensibilidades y perspectivas que participan de un conjunto de escenas que se van a desplegar y contraer, que se renuevan y que se repiten en todo tiempo.

La vida cotidiana se experimenta en la comida y en el trabajo; en el vestuario y el mobiliario; a través del movimiento, de la imagen y del sonido; en el ritual y en el hábito. Sufre instauraciones y rupturas. El lugar que la narrativa ocupa en ese complejo no es secundario, pero no resulta fácil de especificar (Steimberg, 2016:59).

Sospecho que esta manera de componer la noción de vida cotidiana. puede ser relevante para comprender los itinerarios institucionales. Para complejizar el asunto, el autor incorpora la función narrativa en un doble sentido. Por un lado, en su relación con la vivencia inmediata que les permite a los sujetos narrar su propia experiencia para los demás o para sí. Es decir, narra el complejo que habita (Steimberg, 2016:61). Narrar compone un orden, articula tiempos y escenas, personas y acciones. Entonces, todos somos afectados. Lo cotidiano es una superficie de reflexión.

⁸ En palabras del autor, la narrativa es el producto de una articulación entre una experiencia del tiempo, una jerarquía lógica de acciones y un reparto de lo sensible, en alusión a la expresión de Rancière.

Este orden condujo a indagar en la narrativa, en los relatos de los estudiantes universitarios y la relación con unos modos de habitar lo institucional. Carli (2007) sostiene que las biografías estudiantiles también expresan tensiones propias de un ciclo histórico complejo.

Las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria permiten acceder a aspectos desconocidos del presente que permiten a la vez desacralizar viejas representaciones y encarnar a los sujetos. Ello implica priorizar la indagación de los modos de apropiación subjetiva de la institución universitaria, de la educación en general y del tiempo histórico. La narración de la experiencia universitaria constituye un modo de problematizar la relación entre educación, historia y subjetividad que habilita la comprensión de las dimensiones heterogéneas de la vida institucional de distintas generaciones. Acceder al relato de la experiencia de uno de sus actores paradigmáticos, favorece una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes, en un contexto caracterizado por fuertes impugnaciones a la eficacia de la universidad pública y a los procesos y modos de la transmisión de la cultura en sentido amplio. Permite acceder, desde otra perspectiva, a un relato sobre las instituciones (Carli, 2007: 2).

La autora formula la pregunta ¿Cómo se narra la experiencia estudiantil? En esta investigación, la noción de experiencia no ocupa un lugar central de las discusiones del marco teórico. Tampoco me dediqué a desentrañar su historia y/o debate conceptual dado que me sostuve en el tratamiento que de ella hace Carli (2012). Recurrí a su uso porque forma parte del vocabulario, de los conceptos viajeros (Bal:2009) que acompañan el conjunto de preocupaciones sobre los estudiantes universitarios y la complejidad de la dinámica institucional en la que se desenvuelven.

Fin del preludio.

Introducción

«Ni la Universidad puede saber a ciencia cierta cuál es su rol hoy y mañana, ni nosotros tener certeza sobre la validez de nuestro desempeño, si juntos, no decimos con claridad dónde estamos parados, si juntos no emprendemos la búsqueda de un conocimiento verdadero que no está, por cierto, reñido con el ejercicio de la imaginación, sí con la fabulación, sí con la falsificación»

(Saleme de Burnichon, 1997).

La preocupación por las trayectorias de los estudiantes ha sido y es una dimensión central que constituye en gran parte el nudo de las acciones y proyectos que se generan en las instituciones universitarias. Con direcciones y decisiones académicas diferentes a lo largo de éstos últimos años, la UNL y la FHUC buscaron propiciar una formación que marque toda una trayectoria académica de permanencia en la universidad y, a la vez, sostenga el egreso de un profesional comprometido con su campo de formación y de acción profesional. En este sentido, los criterios político-académicos, curriculares, epistemológico-pedagógicos que definen las direcciones y decisiones académicas en torno al rendimiento académico permiten advertir el sentido asignado a la formación, a la universidad y a los vínculos entre ésta, la sociedad y las vicisitudes de estos tiempos (Bernik, Rossi y Sosa Sálico: 2011).

Los estudios sobre trayectoria académica⁹ emplean diversas estrategias teórico-metodológicas¹⁰ para abordar asuntos vinculados con el ingreso, la permanencia y/o el egreso, así como las problemáticas sobre rendimiento académico y los debates en torno al currículum universitario. Esta investigación no desconoce los aportes de estos asuntos, incluso consideramos que constituyen un insumo para la misma, pero coloca el foco de interés en otras dimensiones (o aspectos) de la vida institucional por las que transitan los actores universitarios durante sus trayectorias académicas.

⁹ La trayectoria académica puede ser entendida como resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante teniendo en cuenta el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso (Sepúlveda: 2013).

¹⁰ Nos referimos a estudios que utilizan el abordaje longitudinal de trayectorias de ingreso a la universidad. Esta perspectiva supone el uso de variadas herramientas metodológicas y de un cuerpo de preguntas sobre los procesos sociales, así como el conjunto de técnicas para resolverlas. En el caso de la UNL se pueden consultar los aportes de Trevignani (2019:459). En Zandomeni y Canale (2010) se pueden explorar perspectivas conceptuales descriptivas, cualitativas y metodológicas en torno al concepto de trayectorias académicas y a su abordaje empírico en la educación superior.

Lo que expusimos en primera persona del singular en párrafos anteriores dio cuenta de variadas inquietudes relacionadas a lo largo del propio itinerario institucional realizado en el marco de la gestión política académica en la FHUC¹¹. Estas fueron marcas significativas que posibilitaron desplegar interrogantes sobre las relaciones entre estudiantes y el *hacer institucional*. Entre las decisiones político-académicas y los itinerarios de los estudiantes de grado. ¿Qué se resquebraja en lo institucional cuando visibilizamos ambas cuestiones? ¿Qué aportan las voces de los estudiantes cuando revisamos los itinerarios institucionales? ¿Qué sabemos sobre los estudiantes y sus maneras habitar la institución? ¿Qué preocupaciones surgen cuando pensamos en la noción de itinerarios institucionales? ¿Qué implicancias trae aparejadas estar involucrada laboralmente en el espacio de la investigación? ¿Qué efectos tienen estos interrogantes para comprender la dinámica institucional?

De los interrogantes expuestos, se desprenden los siguientes planteos: en primer lugar, sostenemos una posición epistemológica desde el involucramiento en la problemática de estudio de la investigación y despejamos con ello las dudas respecto a la objetividad científica. En segundo lugar, focalizamos las preocupaciones acerca de los itinerarios institucionales estudiantiles en dimensiones específicas de análisis a partir de las cuales se estructuran los objetivos la investigación y el trabajo empírico: los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, tanto en su calidad material como simbólica de los estudiantes avanzados de grado de la FHUC. Entendiéndolas como manifestaciones siempre parciales de un entramado de decisiones y prácticas que se dan en la institución, se trata de un ejercicio por visibilizar los cruces e intersecciones que configuran cada

-
- ¹¹Desde el año 2007 y hasta el 2013 desempeñamos los siguientes cargos de gestión en la Facultad: Coordinación Académica de la Licenciatura en Ciencia Política (Resolución Decanato N° 410/07 y Resolución Decanato N° 331/08), Directora de Carreras de Grado (Resolución Decanato N° 033/10) y Miembro del equipo central del Curso de Articulación Disciplinar: “Ciencias Sociales”. Programa de Ingreso a la Universidad Nacional del Litoral (Resolución CS N° 573/08, Resolución CS N° 26/10 y Resolución Decanato FHUC N° 386/12. Miembro del equipo responsable del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC) por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

uno de estos aspectos, abandonando la pretensión casi ingenua de explicarlo todo (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2000).

Por estas razones, renunciamos a toda presunción de exhaustividad y reparamos en la potencialidad de los diálogos interdisciplinarios¹², complejos y situados para focalizarnos en la comprensión de los itinerarios institucionales de los estudiantes de grado avanzados de la FHUC en tanto objetivo general de la investigación. Los aportes teóricos, la descripción y explicación en el modo de asir el conocimiento y acercarnos a la complejidad de lo real que devienen de diferentes campos disciplinares y experiencias de saber, constituyen una condición de posibilidad en la investigación.

[...] decir que aquello que es específicamente humano es siempre también, naturalmente opaco y que tiene que ver, por consecuencia, tanto o más con una hermenéutica, que, con el propio proceso explicativo, es insistir sobre el carácter a la vez objetivo y subjetivo, implicado y, sobre todo, polémico, del universo al que pertenece (Ardoino:1999: 2).

Los objetivos específicos que orientan la tesis procuran comprender los itinerarios institucionales a partir de: 1) Describir, tomando como referencia los relatos de los estudiantes de grado de la facultad, las percepciones que tienen respecto a los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, tanto en su calidad material como simbólica en tanto dimensiones de análisis de la dinámica institucional y durante cierta temporalidad (ingreso, permanencia y víspera del egreso; 2) Reconocer, a partir de esas dimensiones y de los relatos estudiantiles, rasgos de lo institucional en la FHUC UNL y; 3) Analizar las ligazones que se dan entre las dimensiones que componen los itinerarios institucionales con el fin de comprender modos de habitar la universidad.

De esta manera, los itinerarios institucionales constituyen el eje central a partir del cual problematizamos las maneras singulares de lo que sucede en la Universidad. Ciertamente

¹² Para analizar la complejidad, Ardoino (1992) se centra en la perspectiva de Morin quien afirma que «la noción de complejidad merecería un muy amplio desarrollo para dejar de ser o de parecer la panacea, el gadget de moda que invocan demasiado fácilmente una gran cantidad de corrientes modernistas. Digamos simplemente aquí, en pocas palabras, que esa noción se opone a la ambición simplificadora, bien marcada por la ciencia cartesiana (dividir la dificultad...). Es toda la crítica de la forma del pensamiento disyuntivo y disciplinario la que marca aún nuestro conocimiento. Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es entonces, a la vez, postular el carácter *molar*, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por cortes, por descomposición en elementos más simples» (Ardoino 1992:3).

modo de habitar la institución. Conocer, en y a partir de éstas relaciones, la institución en la que se convive de manera pasajera y durante el tiempo en que transcurre la formación académico profesional de los estudiantes.

El enfoque teórico que acompaña la comprensión de los itinerarios institucionales de los estudiantes y los modos de habitar la universidad se sostiene en dos perspectivas, la del análisis institucional y la del Nuevo Institucionalismo Histórico. Desde el análisis institucional propio del campo de la educación procuramos comprender las dinámicas de los actores al interior de la institución y a partir del Nuevo institucionalismo histórico (NIH) y los aportes desde la Ciencia Política, el estudio de las instituciones del Estado y al análisis de las relaciones de poder en un ámbito más amplio que el de los actores individuales o de las micro organizaciones (Farfán Mendoza, 2007). También ocupa un lugar central en la investigación el análisis que hace de la universidad y de los estudiantes la perspectiva histórica institucional de Carli (2012 y 2014).

Algunas cuestiones sobre esta elección que nos preocupan se ubican en torno a las especificidades propias del campo de la educación, campo del cual no procedemos. Advertimos que lo escolar como objeto de referencia es recurrente desde la perspectiva revisada y, en ese sentido nos conduce, por momentos, a desviar la mirada y ajustarla a lo universitario y sus dinámicas institucionales.

Nos sostenemos a partir de los aportes que proponen Frigerio, Poggi (1992) y Tiramonti (1992), Fernández (1994), Garay (1996) y Escolar (2010 -2017). Si bien sus trabajos se anclan como mencionamos en el párrafo anterior, empíricamente en la institución escolar, los marcos generales del análisis de la organización educativa son valiosos en esta investigación. Para Frigerio y Poggi (1992) las instituciones pueden ser lugares de pasaje obligado o de pertenencia voluntaria. En éstas se reflejan las características de la complejidad social y de algún modo el individuo y la institución se requieren y construyen de manera mutua a lo largo de diversos vínculos de intercambio. Es lo que las autoras denominan *una ligazón necesaria* pero también, las instituciones son reglas, regularizaciones y/o normalizaciones de los comportamientos de los sujetos que se moverán entre zonas de certidumbre e incertidumbre. En su trabajo hay una invitación a leer la otra cara de las instituciones y por ello proponen preguntas que nos aventuran a

reconocer las particularidades de los sujetos en las instituciones que transitan: ¿Qué es aquello que caracteriza la relación de cada sujeto con la institución? Y, ¿Qué es lo peculiar, propio de la relación entre cada uno de nosotros, como actor y la institución? (Frigerio y Poggi, 1992:56).

También colaboran a agudizar la mirada los trabajos de intelectuales que analizan teóricamente las implicancias del análisis institucional y las prácticas en educación superior. Reconocemos específicamente la perspectiva histórica institucional de Carli (2012). Además, advertimos puntos de encuentros entre los institucionalistas del campo de las Ciencias Sociales en general y de la Ciencia Política en particular y los analistas institucionales en la educación en lo que refiere a la cuestión de las disputas de poder intra e inter institucionalmente. Sospechamos que sus aportes develan formas de pensar, formas de leer lo dicho, el conflicto y el malestar: «Es evidente que el análisis institucional en tanto modelo teórico-práctico está atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder» (Garay, 1996:138). La Sociología, rica en debates sobre las reglas, normas e instituciones (Lourau,1988), abreva también a la complejidad del asunto y los enfoques.

Partimos del supuesto que la Universidad otorga prioridad al conocimiento y a la persecución de un saber cierto. En ello los actores y los sujetos están involucrados de diferentes maneras por lo que en la institución pasan cosas que registramos y otras que no. La problemática por los itinerarios institucionales pone en el tapete una lectura histórico-cultural que, al decir de Carli (2012) invita a la construcción de relatos, a recuperar la poética de la universidad pública a partir de la identificación de los signos conflictivos de la sensibilidad política, los acontecimientos de la sociabilidad universitaria y las particularidades de la experiencia de conocimiento; en suma, es necesario que se le otorgue visibilidad a la vida universitaria.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, y en consonancia con Carli (2012), sostenemos, a modo de hipótesis, que recuperar la perspectiva de los sujetos a partir de las narrativas de los estudiantes permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad.

De esta manera, explorar en los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático - administrativas, así como el espacio tanto en su dimensión material como simbólica disponen y posibilitan la mirada sobre la construcción de lo institucional en un tiempo y espacio específicos.

Poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribe en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción historia de la universidad (Carli, 2012:25).

Detenernos en la reconstrucción de los itinerarios de los estudiantes universitarios invita a profundizar en un tiempo estudiantil que se extiende desde que ingresan hasta que egresan. Este tiempo contempla múltiples prácticas y acontecimientos que puede ser desconocido para los diversos actores y sujetos en la institución.

En las decisiones teórico-metodológicas que escogemos para abordar la problemática de la investigación no están ausentes, como ya mencionamos, nuestros propios recorridos en la institución universitaria. Es más, es corolario de ella. La implicación forma parte de nuestro posicionamiento epistemológico y es a partir de esto que damos cuerpo a las preocupaciones.

El enorme desafío del trabajo intelectual es respetar la integridad de los hechos, más allá de las interpretaciones, relatos y debates. El tema, sin dudas, nos reenvía a la difícil imparcialidad del que habla. ¿Cómo separar la verdad de los hechos de la verdad de la palabra? Todos esperamos de la narración una cierta objetividad. Sin embargo, no podemos negar que, en todo relato, hay siempre – parafraseando a Ricoeur (1964) – *una subjetividad implicada*, implicada por la reconstitución de un conjunto de acontecimientos e instituciones que hacen al objeto de nuestro interés (Quiroga, 2012: 10).

Junto a esos recorridos en la institución, la inscripción disciplinar hace eco en nuestros itinerarios de formación. La referencia ineludible al campo de las ciencias sociales no agota el conjunto de nuestros intereses, pero moldea con ahínco el reservorio de los aportes teóricos que se avivan, en particular, desde la Ciencia Política. De este modo, nuestras indagaciones reparan en la pertinencia y relevancia de las aportaciones disciplinares que amplifican la comprensión sobre los itinerarios institucionales y sus dinámicas.

Con el tiempo y a la luz de las experiencias institucionales en gestión, se entretejieron puntos de encuentro con las múltiples disciplinas que conviven en la FHUC. Esa

diversidad encuentra en el campo de la educación la referencia central que permite hilvanar puntos comunes entre ellas. Es un recorrido de encrucijadas en las que la politología y la educación tocaron y trastocaron las propias miradas sobre la gestión académica y los estudiantes universitarios de grado pero que, sobre todo, abrieron caminos posibles para desandarlas. Extrañarse y extrañarnos de aquello que aseveramos conocido para proponer una serie de indagaciones que den cuenta de la singularidad del caso y de las particularidades de esta institución universitaria es una labor en la que nos embarcamos.

A partir de estos itinerarios proponemos visibilizar lo institucional de una época específica que se ubica contextualmente entre los años 2010 a 2020. El contexto temporal toma como punto de inicio el año 2010, momento en que asumen nuevas autoridades en la Facultad. Durante ese período y como corolario de las políticas que se diseñaron en el marco general del Plan de Desarrollo Institucional de la UNL, se planificaron políticas y programas que consideramos son puntos de inflexión en la vida institucional de la Facultad: el Programa de Ingreso y Permanencia (PROIPE) y el Plan Institucional Estratégico de la FHUC (PIE).

Extendemos el período hasta el año 2020, momento de la realización de las entrevistas a los estudiantes de grado avanzados. Durante ese año la Pandemia, irrumpió en la vida personal e institucional de todos los actores y sujetos universitarios por lo que aparecen referencias ineludibles al acontecimiento en los relatos de los estudiantes, pero, como hecho socioeducativo, no formó parte de los objetivos de conocimiento específicos de la investigación. Reconocemos la relevancia del acontecimiento respecto a los itinerarios institucionales de los estudiantes de grado avanzado de la FHUC por lo que se tiene en cuenta en el análisis de los resultados de las entrevistas

Para relevar la relación entre los itinerarios institucionales de estudiantes de grado de la FHUC UNL y los modos de habitar la universidad, recurrimos a una estrategia de investigación cualitativa de Estudio de Caso (EC) (Archenti: 2018 y Merlinsky: 2008). Tomando esta estrategia de investigación, el enfoque predominante se orienta más bien hacia la comprensión del caso en su unicidad y no hacia el establecimiento de regularidades empíricas. No es un análisis de cohortes sino un análisis transversal en el que seleccionamos sujetos en momentos finales de la trayectoria académica de las

carreras de grado en curso. Las fuentes de información se componen de los resultados de las entrevistas abiertas realizadas a los estudiantes de grado avanzados, las normativas, regulaciones y documentos institucionales de la FHUC y de la UNL, así como las investigaciones y aportes bibliográficos de grupos de investigación internos de la UNL y externos a ella.

La tesis se organiza en capítulos y apartados. Comenzamos con el capítulo cero, punto de partida de nuestras y preocupaciones iniciales. En él recorremos los pormenores en torno al contexto de descubrimiento y presentamos las indagaciones preliminares que nos condujeron a la situación problemática y la delimitación de la problemática central. Continuamos, luego, con la Introducción en la que explicitamos cuáles es el objetivo central, los enfoques y perspectivas teóricas que acompañan la comprensión de los objetivos específicos, la hipótesis o, mejor dicho, sospechas iniciales, así como las decisiones en torno al diseño metodológico. Luego de esa presentación, abordamos, en el primer capítulo, los antecedentes que consideramos pertinentes para acompañar los recorridos que otros colegas realizaron sobre asuntos y cuestiones que los estudiantes universitarios transitan en la universidad. Dedicamos un apartado puntual a las investigaciones que recorren modos y maneras de analizar la vida estudiantil en la Universidad Nacional del Litoral.

En el capítulo dos presentamos nuestro posicionamiento teórico tomando como referencia el Análisis Institucional y el Nuevo Institucionalismo Histórico (NIH) y soporte argumentativo para la comprensión de las dinámicas institucionales en la institución. Además, exponemos la noción de itinerarios institucionales en el marco de la investigación, las dimensiones que lo componen y la estrategia del diseño metodológico en torno al estudio de caso. En el capítulo tres realizamos un recorrido por momentos claves de la configuración institucional de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Esto colabora en el proceso de contextualización de los Planes y Programas de la Universidad y de la Facultad que acompañan el análisis de los itinerarios institucionales durante el período 2010-2020., Damos cuenta de las principales consideraciones a atender para especificar la noción de estudiante de grado avanzado (EGA) de las carreras de grado de la FHUC.

En el capítulo cuatro desarrollamos el análisis empírico del trabajo de campo. Lo organizamos a partir de tres apartados que recorren diferentes momentos de la vida institucional de los estudiantes en la Facultad: En el primero referimos a los asuntos sobre el ingreso universitario, en el segundo a la permanencia en la vida universitaria y, en el tercero a las vísperas del egreso y los avatares de la despedida de la Universidad. En cada uno de estos momentos recuperamos los relatos de los estudiantes para configurar narrativas en torno a los efectos de los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y el espacio (material y simbólico). Las aportaciones de éstos procuran comprender modos de habitar la institución. Por último, en el capítulo cinco, abordamos las conclusiones a las que arribamos en la investigación.

Capítulo 1

Antecedentes de la investigación

En ese capítulo presentamos la selección que realizamos respecto a los antecedentes de la investigación. El criterio de organización de este estado de la cuestión prioriza discusiones e investigaciones, principalmente contemporáneas, que recuperan desde diferentes diseños y enfoques teóricos metodológicos, problemáticas de los estudiantes durante los momentos en que transitan la vida universitaria. Dado que la tesis problematiza en torno los itinerarios institucionales de estudiantes de grado avanzados de la FHUC UNL, decidimos, además, incorporar trabajos en los que se atienden de manera específica aspectos de la articulación entre niveles, del ingreso a la universidad y análisis de trayectoria académica de estudiantes de grado de la Universidad.

1.1 Sobre los estudiantes universitarios. Abordajes de los itinerarios, trayectorias académicas y experiencia

Comenzamos con los aportes de Carli (2012) quien centra su investigación en la experiencia de los estudiantes universitarios en Argentina. Su investigación coloca en primer plano la construcción de los relatos de la experiencia universitaria desde una lectura histórica-cultural con el objetivo de recuperar lo que transcurre de manera cotidiana el estudiante en la universidad pública. De acuerdo con la autora, la exploración de las experiencias institucionales en un tiempo y espacio específico permite visualizar la construcción de la universidad pública que vive tensionada por sus elementos constitutivos del pasado, del presente y del futuro.

[...] recuperar la poética de la universidad pública a partir de la identificación de los signos conflictivos de la sensibilidad política, los acontecimientos de la sociabilidad universitaria y las particularidades de la experiencia de conocimiento; en suma, es necesario que se le otorgue visibilidad a la *vida universitaria* (Carli, 2012: 23).

Centra su indagación en los recorridos de los estudiantes por una de las universidades públicas más grandes del país en cuanto a número de estudiantes, cuerpo docente, carreras y alcances de sus ofertas de formación. No obstante, y por el sentido asignado, habilita a pensar especificidades de esta experiencia porque no elude una mirada compleja, del territorio, los tiempos y las dinámicas que en aquella devienen. Considera que estudiar las experiencias institucionales en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que

es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, del presente y del futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio.

La obra está atravesada por la pregunta por los rasgos que presenta la experiencia estudiantil en estos tiempos y el modo en que se discurre cuando se tienen en cuenta las dinámicas y las prácticas de la vida cotidiana estudiantil. De allí que sus investigaciones tienen en cuenta las transformaciones no sólo de la cultura juvenil sino también de las instituciones universitarias.

Para comprender las dinámicas y las prácticas de la vida cotidiana estudiantil, propone hacer un recorrido por distintos enfoques en los que los estudiantes son objeto de análisis tomando como punto de referencia la pregunta acerca de las representaciones y las experiencias de los estudiantes universitarios. Este cuestionamiento lo pone en relación con una inquietud más general que indaga sobre los horizontes de las universidades públicas como instituciones de formación y que, además, recupera en la voz de los jóvenes para profundizar acerca de la posibilidad de renovación de las instituciones.

Sostiene, además, que, si bien la historiografía sobre los estudiantes universitarios se remonta en Europa a la Edad Media, en América Latina son escasos los estudios sobre los siglos XVIII y XIX y abundan los estudios sobre el siglo XX. En último siglo se destacan en las tradiciones de la investigación aquellas que ponen especial atención al movimiento estudiantil (universidad y política) atravesado por procesos de transmisión política intergeneracional, que expresan el vínculo estrecho de los agrupamientos estudiantiles con partidos y movimientos políticos que persisten en la escena pública a lo largo del tiempo.

[...] los estudios centrados en los estudiantes en tanto actor institucional ofrecen nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por la universidad. Se trata entonces de ahondar en las culturas institucionales sedimentadas, en los marcos reguladores de la experiencia estudiantil, pero también en los discursos y prácticas singulares de los jóvenes en determinadas épocas y universidades (Carli, 2014:12-13).

Entre los antecedentes de este tipo de estudios Carli enfatiza la mirada de la sociología francesa a partir del trabajo de Bourdieu y Passeron (2003) en el que plantean la figura del heredero como símbolo del peso de los elegidos de la educación superior. Advierte,

también, que son varios los autores los que ponen en cuestión esa figura que aludía al estudiante burgués de las universidades francesas de los años sesenta. Dubet (2005), desde la sociología de la experiencia, sostiene la desaparición de la figura del heredero, poniendo el foco en las *maneras de ser estudiante* y afirmando que la condición de estudiante está dada por la experiencia juvenil y por la ausencia de un tipo ideal contemporáneo en el marco de un proceso de masificación de la educación superior en el mundo.

Por su parte, Coulon (2008), desde la etnometodología, analiza el aprendizaje del *oficio del estudiante* como parte del proceso de afiliación intelectual e institucional a la universidad. La atención en la experiencia juvenil o, en su reverso, en la inscripción institucional, permite poner en cuestión un uso homogeneizador de la categoría estudiante para desplegar en cambio los procesos y fenómenos que lo constituyen en la trama de la vida universitaria y en la cultura global.

En el caso de los Estados Unidos, se despliegan investigaciones que se detienen en los avatares del primer año universitario y en los fenómenos de la deserción (Ezcurra, 2011), mientras que, en América Latina, encontramos un espectro más multifacéticos de trabajos. Desde la sociología y la antropología ahondaron en las prácticas sociales, académicas y de consumo cultural de los jóvenes (De Garay, 2001; 2004) y en los procesos de subjetivación de los estudiantes (Weiss, 2012). El amplio abanico de estudios sobre estudiantes ingresantes toma en cuenta el papel que los dispositivos institucionales tienen en la permanencia o no en la universidad (Chiroleu, 1998, Gluz, 2011); (Ezcurra, 2007, 2011, Adrade, 2011, entre otros) y focalizan en los vínculos de los estudiantes con el conocimiento (Ortega, 2008). Por último, menciona las contribuciones que abordan los procesos de alfabetización académica (Carlino, 2005) y las trayectorias de los estudiantes desde la perspectiva del currículo (Abdala, y otros, 2011) (Carli, 2014:14-15).

Las investigaciones sobre los estudiantes como actores o sujetos de lo institucional han focalizado en los puntos de inflexión de la vida universitaria, en los vínculos con el conocimiento, y en las prácticas estudiantiles, entendidas como estrategias instrumentales (Dubet, 2005), como etnometodologías locales (Coulon, 2008) como

atajos (Ortega, 2008) o como tácticas artesanales (Carli, 2006, 2012), en suma, procedimientos de diverso tipo y por las modalidades individuales o colectivas.

Desde mediados de la década del '90 del siglo XX, las indagaciones de Carli recorren el espacio de las infancias, la escuela, la pedagogía y la política en Argentina. En un tiempo más reciente, se destacan sus aportes y análisis sobre la cuestión estudiantil y la experiencia universitaria en la educación pública en Argentina. Además, En el marco de una línea de investigación abierto en el año 2006 en el Área Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani de Argentina, se propuso desarrollar estudios sobre la Universidad pública y ahondó en la experiencia estudiantil en determinadas instituciones recuperando las narrativas de los jóvenes. Para ello indaga en los procesos y prácticas de la vida universitaria desde la perspectiva de los estudiantes a partir de distintos ejes analíticos y en diálogo con aportes vinculados con la historia y la sociología, los estudios culturales, la filosofía política y la pedagogía.

¿Qué significa estudiar en la universidad pública a fines del siglo XX y comienzos del XXI? Para responder a esta pregunta enfatiza en la experiencia singular de los estudiantes que transitan las instituciones educativas del nivel superior en Argentina, particularmente en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). La obra indaga, desde una perspectiva histórico-cultural, los itinerarios de los estudiantes y las reflexiones acerca del tránsito por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

En nuestro caso y partir de las interrogaciones sobre los itinerarios institucionales, el acercamiento a los estudiantes desde los relatos permitió plantear lo que sucede, pero también lo menos visible en la institución. Lo que aparece como constitutivo de los procesos y de las prácticas institucionales son los logros, los avances, pero también las dificultades y los obstáculos a lo largo de la formación. Nuevamente, encontramos en Carli, un posicionamiento que interroga a la institución universitaria con el objetivo de reconocer el papel que tienen éstas en la producción de los estudiantes, pero también tener en cuenta consideraciones acerca del rol de los estudiantes en la conservación, renovación o desestabilización de las instituciones: «En nuestro caso, fue necesario generar cierto extrañamiento respecto de la universidad; esto es, reconocer su opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla, para afirmar así, nuestro amplio desconocimiento e interrogarla» (Carli, 2012: 17).

Pensamos en la *opacidad* de las instituciones como una cualidad que no deja visibilizar del todo aquello que ocurre dentro, pero también protege de ciertas miradas fragmentadas sobre lo institucional. De allí la decisión de indagar en la obra escogida y formularnos la siguiente pregunta relevante en el marco de los antecedentes de nuestra investigación: ¿Qué implicancias tiene en la configuración institucional la pregunta por la experiencia estudiantil? Las experiencias institucionales son insumos para dar cuenta de un grupo de dimensiones que tenemos a la mano para explorar el anclaje institucional de los estudiantes. Y, ese anclaje implica reconocer modos singulares de hacer, de habitar la universidad y en esa singularidad nos atraviesa la pregunta por la experiencia.

Carli (2012 y 2014) sostiene que la pregunta por la experiencia universitaria abre siempre indagaciones insospechadas, y así, en el encuentro con los relatos de estudiantes universitarios de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires entre mediados de la década del 90 del siglo XX y los primeros años del Siglo XX, halló múltiples analizadores que enriquecen nuestra investigación sobre los itinerarios institucionales.

En las entrevistas que realizó como parte de su investigación, la vida estudiantil adquiere una nueva visibilidad, pone de manifiesto recuerdos de circunstancias cotidianas, contingencias diversas y expectativas que los estudiantes depositan en el paso por la universidad: frustraciones, identificaciones y aprendizajes. Esa visibilidad no pierde de vista el contexto de la época y la crisis de la universidad pública en Argentina durante el inicio del siglo XXI como tampoco el debate internacional dado respecto a la categoría de estudiantes que problematiza la condición juvenil y que, por lo tanto, reviste importancia para los análisis institucionales de la educación superior.

Para la autora, recuperar la noción de experiencia es central en el giro biográfico y narrativo de las ciencias sociales y humanas. Se trata de una noción del lenguaje cotidiano densa en resonancias teóricas y epistemológicas. Introduce una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atienda a la práctica de los sujetos instituciones y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente.

En tanto, la experiencia se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunes expresables y el carácter de lo individual. Implica capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas de los estudiantes distintos aspectos de la vida universitaria y ahondar en elementos propios de las instituciones, explorando con los sujetos, pero teniendo en cuenta los rasgos de las culturas institucionales (Carli, 2012: 26-27).

Por estas razones, considera que analizar las experiencias institucionales en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, del presente y del futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio. Como ya lo mencionamos en la introducción, permite poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad. Esa lectura cultural no soslaya la mirada política: pretende metodológicamente descentrarla, para volver a ella luego de problematizar las múltiples dimensiones que atraviesan la universidad pública.

Interesa retomar la cualidad de los cruces en sus análisis, que hacen dialogar dimensiones subjetivas y contextos materiales, disposiciones institucionales y memorias estudiantiles, historia social y tramas académicas desde un posicionamiento histórico político complejo que enriquece los análisis de programas institucionales. El estudiante universitario, en esta perspectiva, nos invita a reconocer hilos no documentados de la formación, escasamente advertidos y fuertemente presentes en la actualidad de las prácticas universitarias (Bernik; Rossi y Sosa Sállico (2011). Habilita una mirada compleja y problematizadora de lo universitario en tanto objeto de análisis, interpelando las nociones de experiencia y especialmente la de itinerarios posicionándolas en un espacio de cruces, intersecciones y mixturas de miradas y teorías. Una mirada detenida en los modos de transitar la universidad o en las formas de apropiación de esta en la dinámica institucional. La pregunta por la *forma universitaria* (Douallier, 2011) también es relevante ya que permite pensar tanto en lo común como en la multiplicidad, así como en el papel crucial o no de los estudiantes en *la configuración de esas formas*

históricas en el pasado y en el presente. La universidad pública constituye un objeto de estudio particular.

Conjugamos en estos aportes, la relevancia que tiene la experiencia como modo de acercamiento a lo que Carli denomina *vida institucional* y remarcamos la impronta que tiene para nuestra investigación en relación con la propuesta teórica metodológica que asume Soto (2016) para conocer las instituciones a través del campo de la *vida cotidiana*. Esta estrategia de abordaje que asume a la universidad pública como espacio de encuentro es relevante para nuestra investigación y se vincula con la posibilidad de ahondar en los modos habitar la universidad.

Nos interesa abordar la universidad pública como un espacio de sociabilidad estudiantil en el que se generan encuentros, lazos de amistad, dinámicas comunitarias. En los relatos de los estudiantes se impuso un tópico común: en el espacio universitario, la relación entre pares fue crucial, en la medida que configuró modos de estar y permanecer en la universidad (Carli, 2012:167).

La experiencia se cuele profundamente en sus estudios acerca de los itinerarios de los estudiantes de grado de la UBA. En nuestro caso, esta noción no forma parte del debate teórico, pero reconocemos que constituye un referente conceptual que toma fuerza a lo largo de los relatos estudiantiles para referir a diversos hechos, sucesos y acontecimientos que se sortean durante las trayectorias académicas en las carreras de grado de la UNL. Por esta razón, visitamos la obra de Dewey (2004, 2010) quien propone la Teoría de la experiencia en el marco de la pedagogía de los Estados Unidos. En ella se analiza el contexto en el desarrolló su producción teórica y en particular con quiénes discutía y oponía su propuesta educativa basada sobre el concepto de aprender haciendo («learning by doing») en el marco de su posición de la filosofía de la educación dentro del pragmatismo y de la corriente a la que adhirió y nutrió: el instrumentalismo.

En línea con las exposiciones de Carli, Pierella (2011, 2014 y 2015) realiza sus investigaciones en torno al ingreso a la Universidad pública abordándolo desde un registro que prioriza las experiencias subjetivas y culturales que tiene lugar en ese nuevo espacio institucional. Parte de una reconstrucción narrativa realizada en el presente por estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, próximos a egresar de sus carreras de grado y prioriza la técnica de la entrevista para documentar lo que les sucede en esos primeros tiempos.

Complementando la búsqueda de investigaciones que colocan el acento en las experiencias educativas, Gómez, Saucedo Ramos y Lucy (2015) presentan diferentes abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes en México. El trabajo es útil para pensar el recorrido teórico que los enfoques en educación realizan en torno a la noción de experiencia. Incorpora, además, conceptualizaciones sobre vivencias y sentidos. El objetivo del texto es conocer qué les pasa y la manera como viven y sienten los acontecimientos escolares. Proponen el abordaje de los alumnos y los estudiantes (acá una distinción para los universitarios) como sujetos de la experiencia. Además, da cuenta de la polisemia del término experiencia y presenta ideas sobre las corrientes interpretativas, constructivistas y los estudios socio culturales desde los siguientes autores: Dewey (2004), Larrosa (2003), Mélich (2002), Contreras y Pérez Lara (2010) y Lacapra (2006).

Trujillo Reyes, Contreras y Pérez de Lara (2010) compilan aportes de autores que presentan diferentes posicionamientos para abordar la problemática de los estudiantes universitarios. Desde la escritura autobiográfica y a través de relatos de experiencia en se rescatan como métodos de investigación la perspectiva de la narrativa y la experiencia autobiográfica, *el lugar desde donde hablamos*.

Las investigaciones realizadas en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar) a partir de las tesis de posgraduación realizadas por las colegas uruguayas Gutiérrez (2012) y Santiviago (2016), así como la divulgación de resultados de investigación en el marco de los Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria, abordados por Ruiz Barbot y Fanichetti (2018), conjugan aportes vinculados a modos y maneras de transitar la universidad.

En el caso de Santiviago (2016), la investigadora aborda las percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad (FDS) de Udelar que provienen del interior de Uruguay. El objetivo general de la tesis que realizar es conocer los apoyos que brinda la universidad y que colaboran como aporte significativo para lograr la permanencia en la institución. Resulta relevante, a los fines de nuestra propia investigación el diseño metodológico escogido para reconstruir la trayectoria educativa de los estudiantes a partir de relatos individuales. En los mismos se busca visualizar obstáculos y herramientas o apoyos que la Universidad brinda y reconocer la manera en

que los estudiantes los resuelven. La intención es trabajar sobre la temática de la permanencia y opuesto, la desvinculación estudiantil. Para ello la autora se nutre de los relatos que realizan acerca de sus propias trayectorias educativas.

Valiéndose también de la perspectiva y relatos de los estudiantes universitarios, Gutiérrez (2012) analiza, la caracterización de la institución que éstos realizan y los modos en los que la generación de vínculos, *lazos educativos*, permite transitar los estudios. Su objetivo es encontrar elementos que permitan comprender las problemáticas acerca de la desafiliación y desvinculación y el funcionamiento institucional. Su perspectiva incorpora elementos de análisis claves que permite descubrir facilitadores y obstaculizadores del cursado. La metodología que utiliza se inscribe en una perspectiva cualitativa de investigación, concretamente biográfica-narrativa en educación con la incorporación de una lectura psicoanalítica de las formas de establecimientos del lazo social para caracterizar el vínculo educativo.

Se opta por esta metodología al entender que nos permite dar cuenta del modo en que los sujetos construyen su identidad en relación con sus contextos socioculturales, aportando a superar la dicotomía del abordaje subjetivo o institucional. Es que las historias personales, desde esta posición, son los modos en que cada sujeto escribe su participación en la historia colectiva (Rivas en Gutiérrez, 2012: 14-15).

Así mismo, los resultados a los que arriban Ruiz Barbot y Fanichetti (2018) nos vuelve la mirada a la cuestión acerca de la experiencia y el sentido estudiantil universitario. En este caso el énfasis se coloca en el sentido de la *formación* a partir de trayectos personales, educativos y sociales en diferentes áreas universitarias de Montevideo y centros universitarios regionales (Cenures) que se dan en consecuencia de la investigación desarrollada.

Abrimos un breve paréntesis para incorporar unas reflexiones compartidas con Bernik (2020) acerca de lo que implica indagar en la formación de universitarios. La pregunta por los itinerarios, ya sean de formación o institucionales, en la universidad pública hoy se nos aparece con particular intensidad toda vez que leemos, vemos y/o compartimos la heterogeneidad de dimensiones, aspectos y direcciones que los atraviesan. Así, y según el ángulo desde donde se los observe, cobra más preponderancia algún aspecto a la vez que permanece invisibilizado otro, aunque esto no lo excluya de esta compleja configuración. Pareciera tratarse de un recorrido sensiblemente esquivo a las explicaciones definitivas y a las miradas únicas.

Dada la importancia de la noción de trayectoria o itinerarios en estos trabajos y, dado que es parte de nuestra problemática de estudio, recogemos algunas consideraciones, preliminares, respecto a su tratamiento. Al respecto, proponemos la lectura de tres trabajos que ofrecen, desde diferentes perspectivas, pistas para su definición.

El primero de los aportes rescata el trabajo de un equipo de investigación y docentes de la Universidad Nacional del Entre Ríos (UNER) (2007) quienes presentan el término trayectorias desde diversas perspectivas para pensar, en la actualidad, el análisis de las trayectorias de vida en el campo de las ciencias sociales en general y del trabajo social en particular. Los colegas entienden que el concepto o término tiene potencialidad para comprender las transformaciones sociales en general y los procesos singulares de los sujetos. Sus indagaciones discurren en relación con las intervenciones de los profesionales del trabajo sociales. Para sus autoras, el término ha sido por distintas disciplinas y en este sentido ha sido utilizado en el campo de la física, la astronomía, las ciencias humanas y sociales:

Por otra parte, Trevignani (2019) también aporta al análisis de las trayectorias de ingreso universitario (TIU) a la UNL, pero desde una perspectiva longitudinal y utilizando el análisis de secuencia. Para describir, caracterizar y comparar las mismas se asienta desde una perspectiva procesal que le permite seguir en el tiempo a aspirantes a carreras de grado ofertadas por la universidad durante el año académico 2014.

El uso variado que tiene el concepto de trayectoria en la investigación social propone tener en cuenta los supuestos epistemológicos y teóricos que luego se traducen en decisiones metodológicas para analizar los datos y hacer uso de las técnicas adecuadas. Su interés se centra en encontrar patrones típicos y bajo el mismo, guía el estudio de trayectorias educativas de su investigación.

Las trayectorias involucran una mezcla de oportunidad (fluctuación, variación) y determinación (patrones, regularidades) y por eso es importante distinguir entre dos intereses investigativos. Por un lado, la atención puede focalizarse en la causalidad (por qué las personas o los colectivos tienen cierto tipo de trayectoria) y, por otro lado, el interés consiste en identificar patrones de narrativas (por qué las personas o los colectivos tienen cierto tipo de trayectoria). Mientras la primera se propone encontrar causas, la segunda se propone encontrar patrones típicos (Abbott, 2001:161–164 en Trevignani, 2019: 464).

Respecto de universidades públicas en Argentina, ponemos a consideración el trabajo de Guevara y Belelli (2013) quienes realizan un análisis cualitativo de las trayectorias

universitarias en la Universidad Nacional de San Juan, Argentina, durante el año 2011. Toman como caso a un alumno con el objeto de ocuparse de una lectura comprensiva de su trayectoria, la dimensión simbólica y la interpretación. Para ello, las investigadoras observan, retrospectivamente, el recorrido que el estudiante realiza en el curriculum prescripto de su carrera y el tiempo de realización de este. Un punto de referencia del trabajo y por el cual nos interesa como antecedente es que se analizan las trayectorias estudiantiles universitarias teniendo en cuenta modos de transitar el recorrido académico, indagando sobre intereses, dificultades y facilidades vivenciadas en las experiencias universitarias (Guevara y Belelli, 2013:45).

1.2 Sobre los estudiantes de grado de la UNL

Respecto a los resultados de investigaciones sobre estudiantes de grado de la universidad y la gestión de políticas institucionales tanto en UNL como en la FHUC, tomamos como referencia aportes de investigadores locales que prestan atención a resultados de la puesta en marcha del programa de Ingreso y Permanencia en la FHUC, cuanto de estudios acerca de las características que asume la articulación entre nivel secundario y universidad en la UNL. Nos interesa compartir estos trabajos, relevar documentos institucionales que abordan la articulación entre la escuela secundaria y el ingreso a la Universidad, así como las dificultades o desafíos que plantea el ingreso, la permanencia y la graduación de los estudiantes de grado. En estos casos los aspectos sobre las trayectorias de vida y las trayectorias académicas cobran relevancia en función a las políticas institucionales que la Universidad y las unidades académicas proponen para sostener el acompañamiento.

En estos casos, Bernik, Rossi y Sosa Sálico (2013) realizan un diagnóstico, sistematización y socialización de información, de análisis y reflexión sobre el Programa de Ingreso y Permanencia en la FHUC (PROIPE- Resolución CD N° 375/10) en los que consideran las condiciones institucionales necesarias para atender la problemática del ingreso y la permanencia. En ese sentido, el seguimiento de las trayectorias académicas, así como también, las reflexiones en torno a las tutorías entre pares estudiantes de grado constituyen una materia prima fecunda que contribuyen a

reflexionar sobre la relación entre lo que pone en marcha la gestión de la FHUC entre 2010 – 2013 y las condiciones de permanencia de los estudiantes de grado.

Por otra parte, Trevignani, Mántaras y Tarabella (2010-2014), exponen resultados de una investigación sobre los procesos de articulación de niveles con la UNL y de los marcos teóricos vinculados al ingreso y la permanencia junto a definiciones respecto a la noción de Ingreso y otras denominaciones como son, por ejemplo, las de las políticas de acceso. Con el objeto de observar la complejidad de la transición hacia la vida adulta a partir de la continuidad o no de estudios superiores, echa luz el trabajo de Mejías, Odetti y Pacífico (2007) en cual se analiza la transición como un camino que sale del exclusivo circuito institucional tradicional, interpelando a las instituciones de educación superior. El ingreso a la educación superior toma la forma de una antesala entre un antes y un después, una experiencia a partir de la cual el trayecto educativo anterior cobra otros significados y sentidos y un momento en el que se reconfiguran las expectativas sobre el futuro.

Las contribuciones de Pacífico y Saccone (2015) recopilan y reconstruyen experiencias realizadas en la UNL en el marco del Programa de Ingreso, el de Articulación con el Nivel Medio (Polimodal) y el de permanencia/continuidad de los estudiantes. El objetivo central del trabajo es indicar dimensiones de análisis para que funcionen como marco comprensivo del sentido de cada uno de los programas en términos de innovación institucional.

Así mismo, un pormenorizado informe de trabajo realizado por Pacífico, Mántaras y otros (2019) muestra los resultados del proyecto investigación del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI, Convocatoria 2014), en el cual se estudian y analizan los distintos itinerarios transitados a partir de la finalización de la educación obligatoria. Este trabajo se complementa con el de Blesio, Trevignani y Pacífico (2019) que aborda la articulación de niveles tomando como referencia los sentidos, sentires y prácticas en el sistema educativo santafesino. El mismo constituye una producción institucional elaborada por el Área de Articulación e Ingreso de la UNL. con el apoyo de un equipo de profesores y sociólogos de esta casa de estudios y compila los resultados obtenidos de un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación de la Provincia, la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad

Nacional del Litoral, con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, a través del programa NEXOS. Su objetivo central fue poner a disposición de la comunidad educativa una serie de reflexiones relevantes para comprender la complejidad que implica el tránsito por los distintos niveles educativos.

Recientemente, el Proyecto de investigación realizado por Trevignani y Serra (2020) en el marco de la Convocatoria CAI+D 2020 de la UNL¹³ analiza las trayectorias universitarias desde la perspectiva de un estudio longitudinal observando puntos de inflexión en los tres años de cursado de la cohorte de ingreso 2020. En esta línea estudios, Pacífico *et al.* (2018) explicita los resultados del proyecto de investigación: Estudiantes que trabajan: percepciones y valoraciones de sus trayectorias formativas y de los factores que operan sobre las mismas llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). En la población analizada, el trabajo incide sobre el ritmo de avance de los estudiantes, sin embargo, también se muestra que hay otras dimensiones de la vida social que tienen efectos sobre las trayectorias académicas¹⁴.

Las investigaciones mencionadas colaboran como antecedentes de nuestra tesis en el reconocimiento las características de las políticas institucionales de la UNL y de la FHUC en relación con las particularidades y rasgos de los ingresantes en la transición a los estudios de grado, así como en completar sendos diagnósticos acerca de las trayectorias académicas y culturales durante los primeros años de permanencia en la universidad. Entre los documentos institucionales sensibles a la temática del trabajo encontramos el Estatuto vigente de la Universidad Nacional del Litoral (2012), el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019: Hacia la Universidad del Centenario, aprobado por Asamblea Universitaria Res. AU N° 07/10, el Programa de Ingreso y Permanencia de la FHUC-UNL y el Informe institucional: Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2014).

En estos se manifiestan los lineamientos y políticas que la UNL sostiene en relación con el acceso democrático a los estudios universitarios de grado, las características del ingreso y las políticas institucionales que se desarrollan para encuadrar la articulación

¹³ Proyecto de investigación aprobado por Resolución C.S N° 19/21. Universidad Nacional del Litoral

¹⁴ El proyecto de investigación ahonda en los aportes de Ezcurra (2007), Kisilevsky (2002), Nicastro y Greco (2009) y Tinto (1992) entre otros.

de niveles, las trayectorias académicas, la relación entre la docencia, la investigación y extensión así como la conexión con acciones específicas de la Universidad y la Facultad para propender a la permanencia de estudiantes de grado (ejemplo de éstas son el acceso al material de estudio, los contenidos propuestos en lo curricular, los cursos de articulación, y las propuestas de acciones de mejora en las unidades académicas).

Capítulo 2

Marco teórico y diseño metodológico

En la Introducción del trabajo presentamos la problemática, los objetivos y la hipótesis de la investigación. Para ello, dimos cuenta de las inquietudes planteadas por Frigerio, Poggi (1992) y Tiramonti (1992). Fernández (1994), Garay (1996), Escolar (2010 - 2017) y Carli (2012 y 2014) que, también se desplegaron, en el desarrollo de los antecedentes. Sus investigaciones sobre lo institucional son significativas y por momentos, se acoplan con las aportaciones teóricas. Por esta razón, algunos bordes entre el estado del arte y el marco teórico se tornan porosos y se cuelan para ayudarnos a comprender los itinerarios institucionales.

2.1 Lo institucional y el análisis institucional

En ocasión de la puesta en común del primer seminario del Doctorado: *Posicionamiento metodológico e inicio de la cursada. Extranjeridades. Método y oficio. Modos de indagar*, nos propusimos, a partir de dos notas abrir el juego de las indagaciones a partir de visitar nociones sobre las instituciones y el habitar. La primera era un recordatorio.

Tendría que revisar de nuevo y pedir ayuda para recomponer en mi *ortopedia disciplinar* las ideas en torno al relato, la narrativa, el cuento, la traducción y la función epistémica y metodológica de la fotografía. En mi cuaderno quedaron con un subrayado más intenso: ¿Será que puedo ir pensando en el habitar de las instituciones universitarias a partir de estas ideas? ¿Es la institución una ficción? Uf, se me hizo un matete. Después lo visitaré (sic).

La segunda indicaba: [...] volver a la pregunta de Carlos Acuña: ¿Cuánto importan las instituciones? Esta tarea requirió bucear sobre las perspectivas teóricas del Análisis Institucional y del Institucionalismo a partir del Nuevo Institucionalismo Histórico (NIH). Esos recorridos dieron cuenta de maneras de acercarse al estudio de las instituciones y sus dinámicas.

En relación con el habitar, realizamos un rastreo por autores que provienen de distintas disciplinas porque colaboran para darle un armazón teórico a esta propuesta de trabajo. Por otra parte, las contribuciones mencionadas en el estado de la cuestión respecto del campo de estudio denominado *Vida Cotidiana* echaron luz para abrir la puerta al habitar en su forma narrativa.

Por su parte, Acuña (2013) presenta el debate teórico acerca del rol de las instituciones en los procesos sociales y políticos, así como los diferentes vaivenes de las instituciones y de los institucionalismos para comprender la política. La impronta que tiene el análisis de las instituciones en la Ciencia Política es sostenida por Peters (2013) quien manifiesta: «La ciencia política tiene sus raíces en el estudio de las instituciones» (Peters, 2003:13). Reconocemos que en esta investigación optamos por comprender la dinámica de lo institucional y su relación con los actores de las políticas públicas a partir del enfoque neo institucionalista y del análisis institucional¹⁵. Durante la década del ochenta y del noventa del siglo XX han proliferado defensores de la relevancia que tienen las instituciones y sus problemáticas para explicar los procesos políticos, sociales y económicos a partir de los aportes de los nuevos institucionalismos.

En las explicaciones de las ciencias sociales las instituciones han importado, dejado de importar y vuelto a importar por muy diversas razones. Es más, para aquellos que consideran que importan (como causas de procesos sociopolíticos y no meras consecuencias de factores más profundos, existen grandes diferencias sobre qué son las instituciones y por qué, por lo que el debate no se agota en la importancia o la falta de importancia de las instituciones, sino que derrama hacia la discusión sobre qué es lo que importa de las instituciones, y por qué es eso y no otra cosa (Acuña, 2013:20).

Las instituciones también importan para comprender la complejidad pública y la gestión de las políticas y lo político. En este camino Repetto (2009) sostiene que «los modos en que se agregan o desagregan intereses, se procesan los conflictos, se negocian intercambios de recursos, percepciones del mundo, están constreñidos por un tejido de mecanismos históricamente conformados que se denomina marco institucional¹⁶» (Repetto, 2009:143). Las instituciones cobran un aspecto central en la dinámica política y en el prisma de los ciclos de política públicas para identificar los problemas, diseñar o gestionar la política pública que está plagada de múltiples actores.

¹⁵Esta elección no deja de lado la importancia de otros posicionamientos teórico-epistemológicos que eligen una interpretación diferente a la que se ofrece en esta investigación. Ilustra este reconocimiento el abordaje sobre *lo insoportable de las instituciones, el mundo y el inframundo de las instituciones* en los aportes que Rodríguez (2016) quien recoge los aportes de Castoriadis para la elaboración conceptual de las intuiciones, sus prácticas, reproducciones y sus efectos en las políticas públicas de protección de la infancia a partir del análisis de un caso específico en Uruguay (Rodríguez, 2016).

¹⁶ De acuerdo con el autor, el marco institucional permitirá entender la estructura de oportunidades con la que se enfrentan individuos y grupos para interactuar guiados por identidades propias, a la vez que facilitará la comprensión de aquellas potenciales rutas de acceso (Fox, 1994) por donde se canalicen las demandas y las necesidades de los distintos sectores que conforman el espacio público (Repetto, 2009:144).

En términos más amplios podemos decir que el institucionalismo parte de la idea de comprender a las instituciones como reglas de funcionamiento de la sociedad. Constituyen acción de gobierno en los campos organizacionales y recursos de los actores para poner en marcha y sostener diferentes estrategias. Analizan el conflicto, el poder y la política en el cambio institucional. La teoría institucionalista desde este campo de las ciencias sociales se presenta con diferentes perspectivas que utilizan a la institución como unidad para analizar la realidad económica y política. Así, por ejemplo, Scharpf (1997) entiende que las instituciones son «sistemas de reglas que estructuran los cursos de acción que un conjunto de actores puede elegir» (Scharpf, 1997:38).

En el trabajo sobre el nuevo institucionalismo en Ciencia Política, Peters (2003) propone reflexionar sobre la naturaleza de las instituciones políticas y el papel de la teoría institucional en la disciplina. Para ello da cuenta de las características de las corrientes que hacen al viejo y al nuevo institucionalismo¹⁷.

[...] el nuevo institucionalismo nació como un intento de recuperar las virtudes del viejo institucionalismo y de remontar las limitaciones presentes en el análisis conductista y de la elección racional. El nombre fue introducido por James March y Johan Olsen (1984) para reorientar el análisis empírico dentro de la teoría política. [...] el nuevo institucionalismo está dirigido a confrontar los supuestos del conductismo y de la teoría de la elección racional porque se caracterizan por el contextualismo, reduccionismo, funcionalismo e instrumentalismo. Por el contrario, el nuevo institucionalismo se va a distinguir porque intenta poner la acción colectiva en el centro de análisis. O, más bien, porque pretende establecer una relación de reciprocidad entre la acción social y su entorno socioeconómico y político (Farfán Mendoza, 2007:89).

Entre las diversas clasificaciones del nuevo institucionalismo Peters (2003) distingue seis versiones del enfoque: el institucionalismo normativo, la elección racional, el histórico, el empírico, el internacional y el societal (Peters, 2003:36-39). Si bien en las versiones indicadas hay distinciones para explicar el funcionamiento de las instituciones

¹⁷Los institucionalismos suelen agruparse en tres grandes familias (Hall y Taylor, 1996): en primer lugar, el conjunto de trabajos englobados en el marco del neo institucionalismo económico y las teorías de la elección racional, que se alinean con la idea de la racionalidad económica; en segundo lugar, los estudios enmarcados en el institucionalismo histórico, heredero de los análisis de los así llamados macro analíticos de la política comparada como Moore (1973) o Skocpol (1984); y por último, el denominado institucionalismo sociológico. Todos comparten el interés por explicar los procesos políticos a partir de las instituciones, aunque con diferencias entre cada camino para lograrlo (Acuña, 2013:23).

y los actores en la política, el autor señala a la institución y sus particularidades como característica en común.

Quizá el elemento más importante de una institución sea que es, de alguna manera, un rasgo estructural de una sociedad y/o la forma de gobierno. Esa estructura puede ser formal (una legislatura, un organismo dentro de la burocracia pública o un marco legal) o informal (una red de organizaciones interactuantes, un conjunto de normas compartidas) (Guy Peters, 2003:36).

Esta representación de institución comparte la idea de cierta estabilidad a través del tiempo y la posibilidad de afectar el comportamiento individual, pero trascendiendo al individuo en sí mismo. En la variedad de corrientes y perspectivas que ha recorrido el institucionalismo desde mediados del siglo XX se desarrolla el enfoque teórico-metodológico del Nuevo Institucionalismo Histórico (NIH)¹⁸.

[...] los procedimientos formales e informales, las rutinas, las normas y las convenciones incrustadas en la estructura organizacional de la sociedad política o economía política. Las instituciones van desde las reglas de un orden constitucional o los procedimientos ordinarios de la burocracia, hasta las convenciones que gobiernan el comportamiento sindical o las relaciones banca –empresa. El NIH asocia las instituciones con las reglas o convenciones promulgadas por la organización formal (Hall, 1998:17 citado en Farfán Mendoza, 2007:100).

Es ésta una corriente del nuevo institucionalismo que sostiene que el Estado está formado por una red compleja de grupos de interés, actores y organizaciones diferenciadas que asimétricamente están dotadas de poder e influencia. Analiza estructuras y procesos de largo plazo, en los cuales las instituciones y las ideas que las sustentan constituyen un espacio de disputa entre distintos actores. Se concentra en la continuidad de los arreglos institucionales en el tiempo y la calidad de los arreglos institucionales es el resultado del diseño de mecanismos que se expresan en la gobernabilidad de las esferas privadas y públicas, en los intereses individuales y del bien común. Agrega valor al estudio de las instituciones y redirecciona el entendimiento de las instituciones dentro de los sistemas económico-sociales apartándose del aislamiento teórico de los enfoques racionalistas de las instituciones que caracterizan las

¹⁸ Algunas críticas acerca de si el NIH es una teoría, un método o un enfoque para el estudio de la política y el cambio social están desarrolladas en el trabajo de Steinmo (2008).

mismas como atemporales para ofrecer un medio de abarcar las complejidades del mundo de la política dentro de los procesos del desarrollo histórico¹⁹.

Caracterizan a este enfoque cuatro elementos: 1) La conceptualización de la relación entre instituciones y la conducta individual en términos relativamente amplios; 2) Las asimetrías de poder asociadas con la operación y desarrollo de las instituciones; 3) Una visión del desarrollo institucional asentada en el concepto de *path dependence* y el de consecuencias no-intencionales y; 4) La preocupación por integrar el análisis institucional con la contribución de otros tipos de factores que pueden generar resultados políticos (Hall y Taylor, 1996, p. 938 citado en Trigo Soto, 2016; 227-229).

Los institucionalistas históricos analizan las configuraciones organizacionales mientras otros observan escenarios particulares aislados; ponen atención en coyunturas críticas y procesos de largo plazo, mientras que otros solamente consideran porciones de tiempo o maniobras de corto plazo [...] hacen visibles y comprensibles contextos más amplios y procesos que interactúan, dan forma y reforman los estados, la política y el diseño de la política pública (Pierson y Sckopol, 2008:7).

Respecto de las posibilidades y limitaciones del enfoque, Farfán Mendoza (2007) entiende que existen al menos tres razones de características teórico-metodológicas que justifican la utilización del enfoque para realizar análisis de la política. La primera sostiene que tiene una concepción amplia de la relación entre la estructura y la acción social que se adapta a diversos factores del análisis político – social. La segunda, que otorga importancia al papel de las instituciones políticas previas y a la influencia de las ideas en la toma de las decisiones y la tercera indica que los conceptos y categorías que explican las instituciones y la acción social no están preconstituidos, sino que van emergiendo a medida que se desarrolla el análisis. Esto no significa que el NHI no esté sujeto a críticas respecto a sus limitaciones en el orden de su capacidad para explicar la estabilidad y la persistencia de las instituciones²⁰.

¹⁹ Nos parece pertinente la reflexión que incorpora Grimson sobre el desarrollo histórico o lugar de la historia para comprender los acontecimientos. Para ello se vale de una cita de Sábato (1998) que indica: «(...) las preguntas que hacemos al pasado están fuertemente marcadas por el clima de ideas del momento, que de alguna manera define la pertinencia de los interrogantes. Es importante, sin embargo, que ese clima limite lo menos posible las respuestas, porque sino nuestro trabajo como historiadores sería ocioso» (Grimson ¿Sirven para algo las ciencias sociales? (s.f)).

²⁰ Reconocemos otros posicionamientos teórico-epistemológicos que siguen una interpretación diferente a la de nuestra investigación. En el abordaje sobre *lo insoportable de las instituciones, el mundo y el inframundo de las instituciones*, Rodríguez (2016) sigue las aportaciones de Castoriadis y de Foucault en el análisis conceptual de las instituciones, sus prácticas, reproducciones y sus efectos en las políticas

En continuidad con el desarrollo sobre el institucionalismo nos ocupamos, a continuación, de poner en consideración los aportes de Repetto (2009) y Zurbriggen (2006) sobre la noción de actor. Según la perspectiva de Repetto (2009), la conceptualización de actor implica hilvanar la institucionalidad política con los actores políticos. Este camino resalta el papel de la institucionalidad política²¹ al entenderla como un proceso de inclusión y/o exclusión en el cual se constituye la agenda pública y se deciden, implementan y evalúan las políticas públicas, «[...] implica, en suma, colocar en primer plano el tema de los actores y las reglas de juego propias de la institucionalidad política» (Repetto, 2009:145).

Los actores juegan un papel relevante en la esfera pública y la incidencia de ellos en las políticas públicas requiere dotaciones importantes de poder razón por la cual la preocupación del autor pasa por reconocer los recursos, en términos de capacidades, que definen al actor político, entendiéndolo como al conjunto de actores más amplio que los políticos profesionales. Zurbriggen (2006), por su parte, profundiza las propuestas de Scharpf (1997) y Mayntz (1993) en el marco del enfoque institucionalista denominado institucionalismo centrado en actores²² y ofrece una perspectiva sobre el actor y la estructura dado que en los últimos tiempos han surgido puentes en la Ciencia Política entre diferentes aproximaciones teóricas que plantean la necesidad de esfuerzos integrados o complementarios.

De esa forma, advirtiendo la multiplicidad de miradas y enfoques sobre los recursos relevantes que pueden definir a un actor político, avanza en la elección de cuatro

públicas de protección de la infancia a partir del análisis de un caso específico en Uruguay (Rodríguez, 2016).

²¹El autor incorpora también la definición de institucionalidad social: «Se interpretará a la “institucionalidad social” como el conjunto de reglas de juego formales e informales (incluyendo las rutinas y costumbres organizacionales) que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los problemas sociales, a la vez de enmarcar el contenido y la dinámica administrativa y política de las políticas sociales. Para todos los involucrados, la institucionalidad social representa un entramado de incentivos que estructura sus límites y oportunidades de negociación y acción, lo cual, sin embargo, no clausura las posibilidades para que se avance en transformaciones más o menos amplias de dicha institucionalidad» (Repetto, 2009:153).

²²El análisis de los *policy networks*, tanto desde la escuela de intermediación de intereses (Marsh y Rhodes, 1992; Smith, 1993) como desde la *governance* (Mayntz, 1993; Scharpf, 1993, 1997), utiliza el institucionalismo centrado en los actores y ofrece una guía para la búsqueda de explicaciones de las políticas públicas. Esta perspectiva analítica, nacida en los años noventa, pone de manifiesto que cada sector de actividad pública conforma una red de actores públicos y privados interesados en esos ámbitos, cuyas relaciones se dan en un marco institucional e influyen en el comportamiento de los actores como en los resultados de políticas (Zurbriggen, 2006).

recursos de poder que son sustantivos en lo público: los políticos, los económicos, los técnicos administrativos y los ideológicos. Para cada uno indica ejemplos que los definen, así en los políticos se destacan la autoridad formal, el apoyo de la ciudadanía, de los grupos de interés y de los mandantes políticos, la habilidad para negociar, argumentar y comunicar, el liderazgo y la autoridad informal. Entre los recursos económicos menciona el presupuesto y el dinero para incidir en la agenda gubernamental, para los recursos técnico-administrativos el mandato legal, la información y habilidad para procesar la organización, la expertise burocrática y la capacidad para descifrar contextos de incertidumbres y los recursos ideológicos como las ideas y valores con legitimidad y el prestigio social (Repetto, 2009:146). Esta presentación de recursos sostiene una perspectiva plural acerca de los recursos de poder que se precisan para tener incidencia en las políticas públicas y se resalta una perspectiva no lineal ni estanca de las relaciones entre éstos y las fases de las políticas públicas.

Desde estas miradas, las instituciones tienen incidencia, por un lado, sobre las percepciones, las preferencias y las capacidades de actores individuales o colectivos y por otro, en la interacción que se configura entre ellos. También son fuente de información y tienen relevancia en las decisiones porque incentivan o desincentivan las estrategias que se adoptan en la política pública, aunque su influencia no es determinante ya que los actores tienen un margen amplio para elegir entre diferentes opciones tácticas y estratégicas.

De acuerdo con Sharpf (1997), los actores se caracterizan por sus recursos o capacidades, por sus percepciones de la realidad y sus preferencias, las cuales pueden ser más o menos estables, pero también sujetas a cambios en los que influye el contexto institucional (Sharpf, 1997: 43). La explicación sobre el actor requiere incorporar como elemento explicativo la noción de constelación de actores. La misma refiere no sólo al conjunto de actores que participan en una determinada política sino, también, a sus posibles estrategias de acción, a los resultados y, por último, a las preferencias o valoración de los actores con respecto a tales resultados posibles (Sharpf, 1997: 44-46). Desde este enfoque es válido problematizar el objeto de la política (pública) en función de la constelación de actores políticos que construyen las decisiones. En sintonía con el bagaje conceptual politológico, la lectura de lo institucional reposa

sostenidamente en la relación con los actores y los recursos que estos disponen en el juego político del poder²³.

Advertimos algunos puntos de encuentros entre los institucionalistas y el análisis institucional, referencia del marco teórico, en lo que alude a la cuestión de las disputas de poder intra e inter institucionalmente y sospechamos que sus aportes develan formas de pensar, formas de leer lo dicho, el conflicto y el malestar que los hacen diferentes y enriquecen nuestro trabajo: «Es evidente que el análisis institucional en tanto modelo teórico-práctico está atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder » (Garay, 1996: 138).

Como ya mencionamos en el comienzo del trabajo, para Frigerio y Poggi (1992), las instituciones pueden ser lugares de pasaje obligado o de pertenencia voluntaria en las cuales se reflejan las características de la complejidad social y, de algún modo, el individuo y la institución se requieren y construyen de manera mutua a lo largo de diversos vínculos de intercambio. En esta posibilidad que brindan las autoras de remitir a una relación particular entre el actor y la institución, la cuestión sobre las relaciones de poder constituye un aspecto central del asunto y se cuele para pensar las relaciones de intercambio que se mantienen invitando a reflexionar acerca de los *clivajes* como zonas que se constituyen en posibles planos de ruptura o fractura (Frigerio y Poggi, 1992:60) que ayudan a comprender las articulaciones.

Afirman que las instituciones están atravesadas por diversos *clivajes* y que por lo tanto las pugnas de poder que se desarrollan al interior implican resolver los conflictos que son inherentes a la vida institucional. Para pensar nuestro caso de estudio, esta obra nos permite resaltar el asunto acerca de los contratos institucionales y las tensiones que provocan en la ligazón que cada uno de los sujetos tiene con la institución universitaria en la que acuerda pasar un tiempo. Además, existe un rol preponderante en las normas y reglamentaciones que guían a los encuadres institucionales y que acompañan unos modos de estar en la Universidad, de habitar.

²³ En la investigación de Acosta Ochoa y Buendía Espinosa (2016) se aborda el análisis teórico institucional y sus aportes para el estudio de la educación superior en México. Presentan principios teóricos del viejo y el nuevo institucionalismo y las diferencias en los conceptos de institución, de organización y de institucionalización y plantean los enfoques y aportes más relevantes del nuevo institucionalismo para el estudio de la educación superior

Continuando con el eje de las instituciones y el poder, Fernández (1994), durante los primeros años de la década del noventa, expone resultados que atienden a la idiosincrasia de la escuela como organización institucional y espacio dinámico de diferentes procesos entre los cuales cuenta las problemáticas vinculadas al auge del modelo neoliberal para gestionar los asuntos públicos. En ese contexto sostiene que una institución es, en principio, un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Refiere, además que ésta expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández, 1994: 17). En este sentido, la complejidad del análisis institucional implica tener en cuenta que la singularización de las instituciones (organizaciones o establecimientos) define un espacio geográfico, imaginario y simbólico que da cuenta de las tensiones que se producen y reproducen en lo social. Quien la habita puede encontrar en la institución un lugar con una doble cara, tanto de seguridad, pertenencia y desarrollo cuanto de enajenación, exclusión y sufrimiento.

Garay (1996) sostiene que, desde los últimos años de la década del noventa del siglo pasado, el análisis institucional ocupa una posición marginal dentro de los enfoques con lo que hoy se estudian las instituciones o se interviene en su desarrollo (Garay, 1996:133) en virtud de la hegemonía del análisis organizacional, con predominio de la empresa, en el tratamiento de las instituciones. A fin de dar cuenta de los aportes del análisis institucional se vale de las nociones conceptuales elaboradas por Enríquez (2002) tales como son las de instituciones de existencia, malestar, sufrimiento y crisis. Estos son fenómenos que constituyen a las dinámicas institucionales y que tienen en cuenta el origen, el sentido y el juego relacional de tres instancias que las constituyen: la institucional, objeto de análisis; la del sujeto y su hacer; y la social o de contexto. Todas forman parte de un proceso en el cual se desenvuelven las relaciones interinstitucionales, siempre atravesadas por conflictos y crisis²⁴.

Habrá institución toda vez que en los grupos tienen leyes, sistemas de reglas, modos de transmisión e influencia sobre el funcionamiento de una sociedad. En consonancia con lo planteado por Escolar (2000), es importante tener en cuenta si es posible pensar que una institución es parte sensible del funcionamiento de lo social y para analizarlas

²⁴Así, Enríquez (2002) distingue la institución de las organizaciones de producción y de las organizaciones instituciones voluntarias. En este sentido, para el autor, es lo que da el comienzo, lo que establece y lo que forma.

requerimos tener en cuenta una serie de aspectos como son primero que las mismas han internalizado ciertos comportamientos, normas y leyes por lo que romper con ellas o cuestionarlas pueden fragmentarla, segundo que son portadoras de preceptos, por lo tanto hay cierta relación entre saber y paternidad, tercero, que al existir apuntan a mantenerse y tienen tendencia a reproducirse y cuarto que sería casi imposible pensar que una institución no pretenderá desde la formación garantizar su continuidad.

Como mencionamos a lo largo del escrito, varios de los aportes de los autores que exponemos en el enfoque del análisis institucional dan cuenta de la dinámica de lo escolar y, en algunos casos, de la mano de estudios que están anclados en el psicoanálisis. No seguimos esos estudios, pero reconocemos la riqueza de esos aportes para comprender los itinerarios institucionales desde las dimensiones que lo conforman. Nos ofrecen segundas lecturas sobre lo que Rockwell y Ezpeleta 1983 denominan la historia documentada y la no documentada en las instituciones.

Por su parte, Garay (1996) refiere al lazo que se genera entre el individuo y la institución al sostener lo siguiente.

Individuo e instituciones están unidos por lazos de necesidad mutua: es más, las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación. Sin embargo, ni la institución ni la cultura institucional, a través de su orden simbólico ni el proceso de socialización que constantemente promueven pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella (Garay, 1996:142).

Rescatamos de este posicionamiento el carácter paradójico que tienen las instituciones en su instancia histórico-social y singular para comprender las prácticas, tareas e interacciones. De este modo, tiene presente el lugar del sujeto y de los sujetos como un *nosotros* reconociendo que es lo que ponen en juego en las diferentes instancias de constitución institucional: «[...] el conflicto, interno al sujeto, entre individuos, grupos e instancias, es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales» (Garay, 1996: 143). El conflicto también será de la partida de la propuesta de Escolar (2000) para inaugurar la definición de institución, así como los aportes del análisis institucional. En este sentido para la autora, el análisis institucional define a la institución como todo lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales y para analizar una institución es necesario trabajar de manera interrelacionada los tres niveles de análisis

propuestos desde esta perspectiva: la universalidad, la particularidad y el momento de la singularidad.

2.2 Itinerarios institucionales: sus dimensiones / conceptos sensibilizadores

Un itinerario concierne a un camino o senda de un paraje o lugar. Es también, un trayecto y una descripción detallada de un camino con expresión de un sitio, parada, que existe a lo largo de él. Es una ruta que se sigue para llegar a algún lugar. Una guía, un derrotero. La noción tiene tanto una función conceptual, pero es, también, una estrategia metodológica, en tanto, entrada al estudio de caso. En ese sentido, nos acoplamos a los aportes de Carli (2012) quien entiende que los itinerarios de los jóvenes en la universidad invitan a ahondar en un tiempo estudiantil durante un recorrido específico (Carli, 2012: 14). Describe y reconoce caminos institucionales posibles, añadiendo como dimensiones del análisis lo que llama prácticas y acontecimientos que dan cuenta de un estudio singular en la universidad *a la vez que alienta a que pueda ser marco de referencia para ampliar las investigaciones en otras universidades.*

Las dimensiones o conceptos sensibilizadores (Sautu, 2005) desde los cuales procuramos comprender los itinerarios institucionales son los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, tanto en su calidad material como simbólica de los estudiantes avanzados de grado de la FHUC. Respecto a los vínculos, Mazza (2018:2) dirá, desde una perspectiva clínica de la educación, que un vínculo es algo que nos «ata». Al decir que *nos une* pareciera tener un sentido positivo pero que al mismo tiempo nos ata. Algo ayuda, permite, facilita, y al mismo tiempo algo obstruye, limita, constriñe. Este sentido algo paradójico que aparece en el significado de la palabra vínculo, es muy propio de lo humano. Sólo las personas establecen vínculos y sólo las personas interpretan y toleran las paradojas. En este sentido, nos interesa abordar esta noción, compleja y diversa, desde una lectura que recupere el sentido del vínculo en las relaciones que establecen los estudiantes de grado a lo largo de sus recorridos de formación y, en este sentido, encontramos pertinente su comprensión en el marco de las dinámicas de lo institucional y, por lo tanto, vinculados a una *cartografía de lazos* (Frigerio, 2017).

[...] estas instituciones podrían describirse como una cartografía de lazos, por momentos desenlazados, a veces entreverados, ocasionalmente asfixiantes, eventualmente protectores, algunos mortificantes y otros vivificantes: todo obra de los que está, de lo que hay, de los que no puede elucidarse sin detenerse a comprender lo que hacemos nosotros, entre nosotros, con otros. Cartografía de lazos que quizás no exista antes de que la dibujemos y habitemos (Frigerio, 2017:45-46).

En el caso de las regulaciones curriculares y burocrática administrativas, referimos el conjunto de normas, reglas y prácticas, así como programas y planes institucionales que regulan la trayectoria de los estudiantes de grado en la institución, poniendo foco en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Estas se despliegan en un conjunto de planes, programas, normativas y documentos institucionales entre los cuales encontramos los Planes estratégicos de la UNL y el Plan Institucional Estratégico y el Programa de Ingreso y Permanencia, ambos de la FHUC. También cuentan los reglamentos y normativas tales como el Reglamento de Carreras de grado de la UNL, el Régimen de Enseñanza de la Facultad, el Reglamento de Tesina, de Trabajo Final de carrera, de Práctica docente, de Adscripciones y de becas, tutorías y pasantías en general, así como los documentos de trabajo que la gestión diseñó en relación con las políticas académicas de la institución.

En cuanto a los referentes teóricos que colaboran en el análisis e interpretación de las relaciones de éstos con los itinerarios institucionales indicamos los aportes de De Alba (1996, 2002), Frigerio, Bravslasky y Entel (1991) y Terigi (2009) como significativos y sensibles en la investigación tanto en lo que refiere a los estudios sobre el curriculum, las trayectorias y las normas así como las tensiones que entre éstas suscitan tanto al interior como al exterior y entre los actores y sujetos involucrados

Finalmente, cuando aludimos al espacio, tanto en su calidad material como simbólica, referimos a los lugares de la Facultad en los que transcurre *la vida institucional* y que están dotado de sentidos para los estudiantes de la FHUC. Abre las posibilidades para reflexionar sobre la identidad y ciertas referencias de lo que allí ocurre. Colaboran en la comprensión teórica de esta dimensión las propuestas de Soto y Steimberg (2016) quienes, relacionan la cuestión del espacio y la vida institucional con los dilemas del habitar cotidiano.

2.3 El habitar, una noción viajera

En lo que concierne a la originaria noción de habitar, decimos que requiere valerse del esfuerzo de no encorsetarse en una única disciplina. Encuentra desarrollo en la filosofía, la sociología, en los estudios de lo urbano e, incluso en la lingüística²⁵. Para llevar a adelante esta tarea de comprensión sobre el habitar recogemos contribuciones tanto de Heidegger (1951) y de Goetz (2011) cuanto, de las ideas expuestas por Núñez, Crovella y Bordas (2013). Estos últimos, desde una aproximación al método dialéctico, un análisis para considerar a los seres en sus relaciones recíprocas reconociendo las contradicciones en la producción del espacio. Este posicionamiento se aleja de una perspectiva institucionalista estricta del actor y las instituciones, pero enriquece la comprensión sobre el habitar al potenciar la dimensión del poder en las relaciones sociales.

La noción de habitar integra tanto lo que se habita, la habitación y la habitabilidad²⁶ de manera coreográfica con las instituciones en tanto éstas constituyen una expresión compleja que conjuga lo institucional y los procesos políticos –sociales que allí se desarrollan. Al integrar, el habitar se constituye en un puente que permite intercambiar y dotar de sentido a los componentes que están presentes en lo institucional.

Respecto a la relación que tienen construir y habitar, Heidegger (1951) elabora una propuesta sobre estos conceptos en el marco de una ruptura con los paradigmas positivistas y materialistas de la filosofía de la arquitectura contemporánea y a partir de la formulación de la pregunta que interroga la relación que guardan habitar y construir. La respuesta da cuenta que éstas no son dos actividades separadas: «Construir no es solo medio y camino para el habitar, el construir es en sí mismo ya el habitar» (Heidegger, 1951: p.1).

Otro aporte acerca de la manera de articular el habitar con los espacios construidos es la que nos propone Goetz (2011), quien al hacer referencia sobre los reversos de la arquitectura entiende que hay distintos y variados dominios del *habitar*,

²⁵ Vanaquen Navarro (2018) realiza un recorrido por la noción habitar tanto desde el campo de la lingüística cuanto desde postulados de la filosofía y la arquitectura. Allí incorpora las perspectivas de Illich: el habitar romántico; Heidegger: el habitar poético y Ricour: El habitar análogo.

²⁶ La habitabilidad es un concepto complejo, es una cualidad de lo habitable y comprende tanto al que habita como a la habitación y la relación recíproca que se puede dar entre los actores de una institución.

Formas de vida, es decir maneras, hábitos, gestos más que líneas fijas y objetos sólidos. Intentaremos captar los gestos de viviendas que pueblan las ciudades, y también retiros o monasterios, maneras de vivir que se anidan en sus pliegues, los movimientos que los atraviesan (Goetz, 2011:1).

La construcción se realiza de un modo particular. Se hace a modo de gesto, de aferrarse con más o menos alegría y placer en armonía con otro gesto. Su propuesta sobre la noción de habitar invita a la reflexión de varias dimensiones de análisis que el autor interpreta a partir de los habitantes, sus gestos, sus maneras, el modo de estar juntos, su vida política: «Se tratará de concebir el habitar como una coreografía generalizada, espacio para el tener el tiempo: un espacio de tiempo» (Goetz, 2011: 13).

El habitar es una noción, que desde nuestra perspectiva de abordaje requiere nutrirse interdisciplinariamente. Requiere ponernos a disposición de la convergencia entre las ciencias sociales y las humanidades, así como del arte y la técnica para proyectar, diseñar, construir y comprender las instituciones y lo que ella vive los estudiantes. Entonces se torna valiosa la propuesta de Bal (2009:67) al indicar que un concepto viajero requiere construir puentes entre las disciplinas tradicionales y el análisis cultural.

En ese camino y para dar lugar a los conceptos en la interdisciplinaria es necesario el desplazamiento desde una disciplina hacia otra porque en la forma de viajar se vuelven flexibles y sirven para generar una nueva metodología que no sea rígida e inmovilizante o, ni que, por ello, sea falta de rigor. Las disputas que se suscitan en torno al concepto pueden servir para promover y no para impedir la producción de conocimiento e ideas acerca de las instituciones. Desde esta perspectiva sostenemos la noción de habitar en relación con la institución universitaria.

2.4 Diseño metodológico: pensar por casos los itinerarios institucionales

Respecto a la perspectiva epistemológica, teórica y metodológica, trabajamos algunas aristas en torno a la perspectiva del análisis de caso y el método biográfico centrado en las narrativas de los sujetos. Durante el desarrollo del segundo momento del seminario dictado por Laurence Cornú, el pizarrón que elaboramos de manera colectiva con los colegas del doctorado describió dos preguntas que son pertinentes *para pensar* este apartado del trabajo: ¿Para qué y para quienes escribimos?, Y, ¿Pueden las experiencias generalizarse?²⁷

La primera de las preguntas puede imbricarse con la difícil pregunta por el sentido de lo hacemos cuando nos proponemos realizar una investigación, la segunda, guarda relación con las preocupaciones que presentan las disquisiciones en las ciencias sociales y las humanidades. Una es la capacidad para ofrecer la suficiente evidencia empírica de lo que sostenemos (un síntoma del legado positiva y del hiperfactualismo) y la otra la cuestión acerca de la utilidad de la ciencia.

La exigencia de utilidad a las ciencias sociales no es patrimonio del Estado, del capitalismo o del neoliberalismo. También las tradiciones militantes preguntan acerca de las consecuencias que una aseveración tiene para la acción. El punto clave es: ¿hay alguna autonomía entre lo observable, lo analizado y su instrumentalización? Sí. O bien los análisis sociales nos interpelan para revisar los supuestos previos o bien se convierten en intervenciones puramente políticas disfrazas de otro lenguaje (Grimson s/f).

No es intención de este apartado entrar en el arduo debate que tienen las ciencias sociales y las humanidades respecto a los métodos empleados para analizar y explicar las relaciones sociales, políticas, económicas, culturales, entre otras. Por el contrario, es posicionarnos, retomando el concepto de lo viajero, en una interfaz que reconoce que el objeto de la investigación es complejo de asir. *Por esta razón los aportes del Análisis Institucional y del NIH, son puntos de partidas.*

Es crucial recordar que la teoría da el encuadre a través del cual definimos la realidad y la estudiamos. Para alguien como nosotros, que creemos que todo es teoría, incluso que las metodologías son teorías que postulan reglas de procedimiento para producir conocimiento válido (válido en términos del contexto en

²⁷ Al querer definir el pensamiento de casos singulares de manera contrastante, oponiéndolo punto por punto con el pensamiento lógico de generalidades, se corre el riesgo de aceptar la ambigüedad semántica que recubre la noción misma de caso impuesta por el uso (Passeron y Revel, 2005).

que fue producido), resulta difícil pensar que unas teorías son mejores que otras en sí mismas. Depende del tema y de su formulación en términos de objetivos de investigación. (Sautu, 2005:18).

De lo que se trata es de enlazar los componentes, las sospechas del trabajo: contexto de descubrimiento, pregunta problema y aproximaciones a las estrategias metodológicas del caso con los soportes teóricos elegidos para comprender la singularidad de habitar las instituciones universitarias.

Podemos volver a formular la pregunta ¿Pueden las experiencias generalizarse? Y en vez de buscar respuestas, intentar colar otra pregunta: ¿Qué es trabajar por caso? Así, presentamos un grupo de variados autores que nos ayudan a encontrar caminos para tomar decisiones acerca nuestro caso de estudio. Para Sautu (2005), la selección de los casos o estudios de casos se ubica en el espectro de las decisiones metodológicas de lo cualitativo. Las decisiones se ubican en los criterios del investigador para seleccionarlo.

Identificando rasgos de grupos, personas, definidos teóricamente como adecuados a los propósitos del estudio (muestreo intencional) y selección teórica a lo largo de todo el trabajo de campo durante el cual se van perfilando los rasgos de los mismos (muestreo teórico) (Sautu, 2005:11).

Archenti, (2018) y Merlinsky (2008) combinando las perspectivas de la Sociología y la Ciencia Política, nos propone considerar el estudio de caso²⁸ siguiendo la propuesta de Stake (1999). El estudio de caso se basa en un diseño orientado al análisis de las relaciones entre muchas propiedades concentradas en una sola unidad (Archenti, 2018: 291-292). No se trata de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio, es el interés en el objeto lo que lo define y no el método que utiliza. Cualquier unidad de análisis puede convertirse en ese objeto (el caso), el cual puede tratarse tanto de una unidad individual como colectiva – una persona, una institución, una empresa, un programa, una política, una comunidad, un sistema, un país. Una vez definido el objeto, en él se concentra toda la atención investigativa orientada a un análisis intenso de sus significados con la intención de comprenderlo en su especificidad más que buscando generalizaciones. El objeto se puede abordar desde diferentes métodos y con

²⁸ El estudio de caso intrínseco se realiza para entender un caso en particular. No es emprendido porque el caso representa otros casos o porque ilustra una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza ordinaria, en sí mismo es de interés. En el estudio de caso instrumental, un caso particular se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso tiene un interés secundario y desempeña un papel de apoyo, facilitando la comprensión del problema, aunque debe ser estudiado a fondo, explorando sus contextos, actividades ordinarias ya que esto ayuda a perseguir los intereses externos (Stake, 2003: 135-136)

diversas técnicas de recolección de datos y análisis (observación, entrevistas en profundidad, análisis documental, análisis de datos estadísticos, sondeos) (Archenti, 2018: 292).

Volvemos a los aportes de Carli (2007) sobre el estudio de las biografías estudiantiles en virtud del lugar que ocupa, metodológicamente, el abordaje de las narraciones²⁹ estudiantiles sobre los itinerarios institucionales y el modo en que el análisis de éstos permite problematizar lo institucional. Así, observamos una relación entre este posicionamiento de pensar por caso con la apuesta epistemológica de análisis *Vida Cotidiana* (Soto:2016). Este campo refiere a muy diversas prácticas en las instituciones educativas y sospechamos que puede nutrir las indagaciones acerca de los itinerarios de estudiantes de grado en la universidad.

2.5 Criterios para definir la muestra

La investigación se llevó a cabo desde una lógica metodológica cualitativa (Sirvent: 2005) en tanto procuró comprender la complejidad constitutiva de su objeto, los itinerarios institucionales de estudiantes de grado avanzados de la FHUC UNL. A las narrativas de los estudiantes de grado accedimos a partir del diseño y elaboración de una entrevista abierta cuya ventana de observación comprendió los meses de julio a septiembre de 2020. Las entrevistas se concretaron de manera virtual.

Del universo de estudiantes de carreras de grado avanzados de FHUC, elaboramos una muestra de tipo intencional para lo cual, en un primer momento contactamos a los Directores y Coordinadores de carreras a quienes les solicitamos un listado de estudiantes de grado avanzados. En un segundo momento, extendimos el pedido a los entrevistados. El criterio de selección de los entrevistados implicó que el estudiante estuviera cursando el Ciclo superior de las carreras de grado de la FHUC que se

²⁹ Si tomamos como referencia a los hechos tenemos en cuenta lo que efectivamente pasó, cuestiones fácticas que sucedieron, mientras que si tomamos las experiencias ponemos énfasis a las formas que tienen las personas de significar esos hechos por intermedio de su propia memoria biográfica. Para esta distinción, Meccia (2019) indica que los hechos suelen ser reconstruidos estadísticamente (así las nociones de curso de vida o trayectoria ayudan a dar una idea), mientras que las experiencias se reconstruyen cualitativamente y suelen emplear las nociones de relato de vida o narrativa.

incluyeron en la investigación y, además, que la muestra incluyera a estudiantes de carreras de licenciatura y de profesorado³⁰.

Para el análisis de las entrevistas y el ordenamiento de la información seguimos las orientaciones delineadas por Landreani (1996) quien propone identificar emergentes en el momento de la tematización a partir de tres criterios de selección: reiteración, significación y estrategia.

La tematización como momento metodológico requiere la utilización de ciertas técnicas que permita la selección de los emergentes más relevantes no esté teñida por nuestros propios sentimientos, por nuestra subjetividad. Es un momento que permite centrar nuestra mirada sobre los acontecimientos con el objeto de precisar cuáles son los aspectos del o de los problemas realmente relevantes (Landreani, 1996:37).

El criterio de reiteración implica tener en cuenta, justamente la reiteración de emergentes en los relatos. En este sentido es importante destacar que la repetición hace visible el emergente. Respecto al criterio significante refiere a hechos o situaciones que producen una conmoción, una influencia notable en la vida cotidiana y el criterio de estrategia da cuenta de la intencionalidad de los emergentes y cómo estos se relacionan con la problemática planteada.

A partir de esta metodología de trabajo, organizamos el análisis de los relatos de los estudiantes siguiendo la estructura de la entrevista en relación tanto con las dimensiones de los itinerarios institucionales cuanto con la temporalidad de la trayectoria del estudiante en la universidad: ingreso, permanencia y vísperas del egreso.

³⁰ La composición de la muestra y el relevamiento de la entrevista se detalla en el Anexo I de la investigación.

Capítulo 3
Momentos claves de la configuración institucional de la
Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Humanidades
y Ciencias

«La universidad, todos lo sabemos, por eso estamos aquí, otorga prioridad al conocimiento y en esta persecución de un saber cierto, estamos involucrados ustedes y nosotros, y es bueno empezar a no olvidar, que es imposible eludir la historia que hoy nos dice que pasan cosas tanto fuera, como dentro de la Institución y que no registramos»

(Saleme: 1997)

En este capítulo de la investigación ingresamos a la institución desde dos aristas. En la primera, recuperamos momentos claves que dan origen a lo que hoy denominamos Facultad de Humanidades y Ciencias. Esta situación permite reconocer ciertos rasgos que visibilizan lo identitario de la institución a la vez que sitúan un conjunto de características específicas de la formación de grado en la Universidad³¹. No se trata de hacer como indica Baraldi (1996) una historia de la institución sino reconocer ciertas configuraciones de carácter académico o político que influyen en los cambios institucionales entre el Instituto del Profesorado a la Facultad de Humanidades y Ciencias (período que se extiende desde los años 1953 al 2000).

En la segunda, se describen los lineamientos generales de tres documentos claves para la delimitación del contexto de época en el que inscribimos la tesis: el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019, *Hacia la Universidad del Centenario* (UNL), el Plan Institucional Estratégico (PIE FHUC³²) y el Programa de Ingreso y Permanencia (PROIPE FHUC). Los Planes y Programas nos permiten reconocer aspectos centrales desde los cuales la Universidad y la Facultad abordaron la planificación y las políticas referidas a las actividades sustantivas de la institución, la formación continua de los docentes, las acciones vinculadas con el ingreso y la permanencia de los estudiantes, así como la relación con el medio social, entre otros. Siguiendo con el planteo pronunciado en la Introducción de esta tesis, las nociones de trayectoria e itinerario no se presentan en competencia sino en complementariedad, poniéndose a disposición una de otra para enriquecer la descripción y el análisis de los recorridos estudiantiles que dan forma a lo institucional. En este camino, el planteo de las Planes y Programas, así como las

³¹ Para la elaboración de este apartado agradecemos las colaboraciones de colegas de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Mg. Bárbara Mántaras y la Dra. Isabel Molinas quienes contribuyeron con materiales sobre la historia de la FHUC en el marco de las conversaciones dictadas en las bienvenidas a ingresantes a la FHUC en los años 2019 y 2022. A las Dras. Julia Bernik y Liliana Rossi, colegas de la Secretaría Académica de la FHUC con quienes nos tocó poner en marcha el PROIPE durante el período 2010-2014 del decanato del Prof. Claudio H. Lizárraga.

³² Resolución CD N° 760/10.

acciones en el marco el ingreso, la permanencia y el egreso que se propusieron durante el período 2010/2019, constituyeron un andamiaje significativo de la vida institucional de la Universidad y de la Facultad y, por ende, de los itinerarios de los estudiantes.

3.1 Orígenes de la UNL, transformaciones institucionales en la FHUC y políticas de planificación

[...] porque para el universitario la Universidad es parte de sí mismo. Desde que aquellos muchachos le hicieron esa memorable broma al dogmatismo escolástico, la Universidad Nacional del Litoral fue la universidad de la Reforma, nació con ese pecado, no hubo nada que hacer. Nació para el pecado de la libertad, de la democracia, del laicismo y del humanismo liberal. Por eso hubo siempre gente enojada. En un país cuidadosamente preparado para vivir bajo la hegemonía conversadora, esa Universidad era una molestia intolerable (Conti, 2009:9-10).

La obra de Conti (2009) es un trabajo minucioso de búsqueda, relevamiento y catalogación de fuentes que recuperan en clave de *crónicas* y de manera explicativa los antecedentes y los complejos y sinuosos procesos político/ académicos/ideológicos de la UNL a lo largo de ocho períodos que van desde 1919 y hasta 1994, año del 75 aniversario. Además del vasto y pormenorizado rastreo de los documentos y normativas que dieron origen a la UNL, así como las transformaciones organizativas y conflictos que se sucedieron durante los periodos que analiza, nos hacemos eco de tres cuestiones que refieren al posicionamiento del autor en su relato.

La primera refiere al lugar que se da como universitario, testigo y parte de la crónica que presenta. La segunda, al enfoque que utiliza para mirar históricamente la universidad. Según Neil (2009), Conti eligió «observar la historia de la UNL bajo el prisma de su dinámica institucional más que desde preocupaciones académicas, educativas o científicas» (Neil, 2009,15) y, en este sentido el relato construido ofrece la posibilidad de propiciar nuevos y diversos modos de investigar en el campo de los estudios sobre educación superior.

Ello es así en la medida que este texto ofrece numeras puertas de entrada a problemas, temas y acontecimientos universitarios (académicos, pedagógicos, políticos, organizativos) en las que la pluralidad, la diversidad y los matices están siempre presentes como parte de la complejidad misma de una institución universitaria (Neil, 2009: 15).

La tercera es la invitación que hace la obra a todos aquellos que hablan de la universidad como si hablaran de sí mismos, dando cuenta de una experiencia repleta de sentido en términos de un *ser universitario* heterogéneo y diverso (Neil, 2019). Todas estas cuestiones mencionadas interpelan nuestro recorrido el que, desde esta tesis, intentamos hacer para reconocer los itinerarios institucionales de los estudiantes de grado avanzados en la FHUC. No queríamos dejar de mencionarlo porque encontramos en los aportes de los comentaristas de esa obra, resonancias de la idea de la implicación.

Retomamos el hilo sobre los orígenes para mencionar que la Universidad Nacional del Litoral fue creada por Ley Nacional N° 10.861 el 17 de octubre de 1919. En el artículo 2 se indican las Facultades que quedaron bajo su órbita dando cuenta de su carácter regional y que, a diferencia de otras universidades del país ya existentes, como el caso de Córdoba, La Plata y Buenos Aires, que adecuaron sus estructuras académicas a los principios de la reforma del 18, la UNL se organizó desde su nacimiento bajo los principios e idearios reformistas. Por esta razón es usual que se la mencione como hija del movimiento reformista que en 1918 proclamó al país y a toda América Latina sus ideas de comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria.

La Reforma Universitaria será para siempre el movimiento de liberación de las nuevas generaciones, en procura de las bases educativas y populares para una cultura auténticamente democrática. Significará la idea de la Universidad libre y abierta como comunidad de maestros y discípulos, a la vez que integrada con los estamentos estudiantil, docente y de egresados. Establecerá el principio de autonomía y autarquía respecto del poder político y el de carácter gratuito, irrestricto y estatal de la enseñanza universitaria. Pero, además instalará el concepto de integración social de la universidad, es decir, de la cuestión universitaria como parte de la cuestión social, y vinculará la educación pública como un aspecto fundamental del problema de la sociedad (Conti, 2009: 29).

En Santa Fe, se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe (desde 1889), y sobre la base de la Escuela Industrial (creada en 1909). Nació como una universidad regional, tal como mencionamos en párrafos antecedentes³³, que comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa

³³ Ley 10.861/19. Art. 2°: Forman la Universidad Nacional del Litoral las siguientes facultades: a) Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con asiento en la ciudad de Santa Fe sobre la base de la actual Facultad de Derecho provincial. b) Facultad de Química Industrial y Agrícola, con asiento en la ciudad de Santa Fe, cuya organización se hará sobre la base de la Escuela Industrial de la Nación, que existe en esa ciudad. c) Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramos Menores, con asiento en la ciudad de

Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. La UNL fue testigo directo del crecimiento de la región centro-litoral argentina, contribuyendo al surgimiento de las Universidades Nacionales del Nordeste (1956), de Rosario (1968) y de Entre Ríos (1973) concentrando, luego, sus actividades en el centro-norte de la provincia de Santa Fe³⁴.

Respecto a la FHUC, la estructura institucional reconoce en sus orígenes al Instituto del Profesorado que, mediante Resolución N° 42 de Rectorado resuelve su creación: «Creación en la ciudad de Santa fe, dependiente de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación el Instituto del Profesorado» (Baraldi, 1996:27). Durante este primer período se realizaron varias modificaciones en los planes de estudios de los Profesorados de Historia, Geografía y Ciencias Naturales, así como las variaciones en cuanto a su dependencia institucional: Facultad de Filosofía, Letras y ciencias de la Educación (1953-Rosario), Instituto Social (1954), Rectorado (1955) y la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (1957 – Anexo). Durante este período las transformaciones no responden a cambios de política educativa ni se visualizaron líneas de profundización en lo pedagógico (Baraldi, 1996:29).

Entre 1959 a 1969 el Honorable Consejo Superior de la Universidad resuelve restablecer con el nombre de *Facultad de Ciencias de la Educación* con sede en la ciudad de Paraná la institución creada por Ley 10.861 y transforma el Instituto del Profesorado de Santa Fe en Instituto del Profesorado Básico. Entre los años 1970 a 1987 tendrá lugar la Escuela Universitaria del Profesorado, pero cuando la Universidad Nacional de Entre Ríos se separa de la Universidad Nacional del Litoral, en el año 1973, deja de depender de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná para volver a la órbita de Rectorado. Así lo establece la Resolución dictada con fecha del 17 de abril de 1970 que refleja un reacomodamiento institucional a las demandas del medio. Se verá influenciada por el Programa Educativo de 1970 y la Política Nacional Universitaria de

Rosario, sobre la base de la Escuela de Medicina y Hospital del Centenario. d) Facultad de Ciencias Matemáticas, Físicoquímicas y Naturales aplicadas a la industria, con asiento en la ciudad de Rosario, cuya organización se hará sobre la base de la Escuela Industrial de la Nación que existe en esa ciudad. e) Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas, con asiento en la ciudad de Rosario, cuya organización se hará sobre la base de la Escuela Superior de Comercio de la Nación, que existe en esa ciudad. f) Facultad de ciencias económicas y educacionales, con asiento en la ciudad de Paraná, cuya organización se hará sobre la base de las Escuelas Nacionales de la Nación que existen en esa ciudad y, g) Facultad de agricultura, ganadería e industrias afines, con asiento en la ciudad de Corrientes.

³⁴ Se puede profundizar sobre la historia institucional de la UNL en: <https://www.unl.edu.ar/institucional/historia-de-la-universidad-nacional-del-litoral/>

Rectores que pone de manifiesto una política al servicio del sistema educativo nacional. Al respecto la decana mandato cumplido, Chena (2009), expresa algunas de las cuestiones señaladas.

El paso de Escuela Universitaria a Facultad produjo un inmediato crecimiento académico; la incorporación de nuevas carreras de grado, el nacimiento del posgrado y la investigación, potenciaron las áreas disciplinares que se desarrollaban. Las decisiones y tendencias que aparecen en el proceso del diseño curricular indican que el nuevo perfil de la FAFODOC se construyó sobre la base de dos misiones igualmente prioritarias: la producción de conocimientos en el campo de saber de las especialidades y el desarrollo de estudios para la formación docente (Chena, 2009: 15-16).

La formación docente era una de las ofertas de la FAFODOC³⁵, pero no la única. Constituía un ámbito de formación y capacitación de profesores de nivel medio y, la transformación del sistema educativo argentino debió debatir el rol que asignado a las Universidades Nacionales en lo referente a la formación de éstos en el ámbito universitario. En el año 2000 la institución toma su denominación actual³⁶. Entre sus objetivos principales se destacan la búsqueda de un mayor desarrollo de la investigación, el fortalecimiento de los Centros de Estudio, el crecimiento de las carreras de posgrado, proyectos de extensión con acciones dirigidas a la comunidad y la participación en forma conjunta con otras unidades académicas en la implementación de carreras a término, como las licenciaturas destinadas a personas con títulos superiores, no universitarios, sentando las bases de la necesaria articulación entre niveles educativos. Es menester mencionar, también, la creación de las carreras *más jóvenes* de la Facultad que condujo a renovar la propuesta académica incorporando licenciaturas de diferentes disciplinas y las carreras de Filosofía³⁷.

Cierran el ciclo de lo novedoso, la creación de las Licenciaturas en Ciencia Política (en el 2004, Diplomatura en Ciencia Política y desde 2006, Licenciatura) y Sociología (2003) con la particularidad de ser carreras de grado de gestión académica compartida

³⁵ Resolución Asamblea Universitaria N° 7/87.

³⁶ Resolución CS N° 199/20 y Resolución CD N° 249/00.

³⁷ El 9 de diciembre de 1999 se creó en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral la Licenciatura en Filosofía. En abril de 2000, mediante la resolución N° 80 del Consejo Superior de la UNL, se puso en vigencia la misma, teniendo sede en la Facultad de Formación Docente en Ciencias (FAFODOC, hoy la FHUC). Fuente:

https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/20_a%C3%B1os_de_la_carrera_de_filosof%C3%ADa_en_la_unl#.Yk19SsjMLIU

con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) de la UNL, pero con sede en la FHUC.

Para el período analizado en nuestra investigación, la FHUC ofrece carreras de profesorado³⁸ y de licenciaturas³⁹ que se distribuyen en diferentes disciplinas vinculadas a las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias naturales y exactas. Las mismas ofrecen un ciclo común y luego diversos recorridos según la elección entre el profesorado o las licenciaturas. Respecto a estas últimas y la impronta que tuvo para la vida institucional de la facultad, Bruno (2009), remarca la relevancia de su incorporación a la dinámica institucional.

[...] la creación de Licenciaturas en 1993 fue la respuesta a un viejo anhelo de un importante número de docentes, alumnos y graduados de la Facultad desde sus años de Escuela Universitaria del Profesorado. Anhelo que venía siendo postergado por el aletargamiento universitario producido por las persecuciones, la represión y el oscurantismo de las intervenciones de facto. Pero fue suficiente la recuperación democrática del país para que se produzca el renacimiento reformista de la Universidad pública, autónoma y cogobernada y, en ese clima de libertad intelectual de la Universidad Nacional del Litoral, nuestra comunidad educativa pudo abordar el desafío de proyectar sus más sentidas aspiraciones académicas (Bruno, 2009: 70).

El extenso proceso de creación de la actual FHUC sienta las bases de su carácter múltiple y diverso tanto por la heterogeneidad disciplinar de sus propuestas de formación académica cuanto por el sostenido crecimiento que tuvo en los últimos años la apertura de carreras de posgrado, la difusión de su centro editorial, así como la riqueza de sus centros de investigación y estudios que dan cuenta de la identidad de la institución a lo largo del proceso de creación y transformación institucional.

Recuperar el pasado solo tiene sentido si nos permite reconocer en esas huellas algunas marcas identitarias de las instituciones en la actualidad y desde ahí, quizás, seguir pensando el futuro. Sostengo

³⁸ Carreras de Profesorado: Matemática, Geografía, Historia, Letras, Filosofía y Biología. Carreras de Licenciatura: Geografía, Historia, Letras, Filosofía, Biodiversidad, Ciencia Política y Sociología).

³⁹ Siguiendo la información dispuesta por la propia institución en su página de difusión, los profesorado habilitan para el ejercicio de la docencia tanto en el nivel secundario como en el nivel superior (terciario o universitario), así como para la elaboración de estrategias didácticas, proyectos y materiales educativos, entre otras actividades. Las Licenciaturas brindan formación específica para tareas de investigación, asesoramiento, evaluación y elaboración de planes, programas y proyectos en las diferentes disciplinas o áreas de conocimiento (FHUC, 2021. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/academica/categorias/carreras/>).

que las identidades tienen que ver con los momentos fundacionales, los sujetos que en ella se involucraron y los imaginarios colectivos desde los cuales diseñaron un proyecto. Hoy la Facultad de Humanidades y Ciencias tiene algo que ver con la vieja Escuela, pero también con los directivos y docentes que creyeron que valía la pena asumir el riesgo de la disputa para refundar sentidos en el contexto de la Universidad del Litoral (Celman, 2009: 42).

A propósito de la conmemoración de los 25 años de creación de la FHUC, el Decano de la Facultad, Claudio Lizárraga interpeló a la comunidad educativa, desde la propuesta de un Plan Institucional Estratégico, a reflexionar colectivamente sobre las acciones propuestas en la unidad académica con vistas al desarrollo de las diversas dimensiones y funciones de la vida universitaria (gobierno y gestión, enseñanza y desarrollo académico, investigación y extensión).

Los procesos desarrollados y las transformaciones sugeridas son el fruto del esfuerzo conjunto de pensar el hacer institucional. Potenciar la formación académica y ciudadana asentada en principios éticos, con espíritu crítico y emancipador, que promuevan la capacidad de cuestionar e interpelar la realidad y aportar desde la educación pública las ideas y la voluntad de contribuir a su transformación, sumando voluntades en la proyección a futuro que dé cuenta de la pluralidad de voces. Como lo he expresado en otros lugares, sostengo que la Universidad pública argentina y latinoamericana debe reafirmarse y fortalecerse sobre la savia que han dejado en nosotros los principios reformistas, que la fueron nutriendo a partir de una profunda concepción democrática, autónoma, crítica y creativa (Lizárraga, 2011: 12).

3.2 Políticas de planificación institucional durante el periodo 2010-2019

En el año 2010 y con el cambio de las autoridades de la facultad, la gestión propone elaborar un Plan y un Programa que fuera en consonancia con el accionar en el marco del planeamiento, gestión y evaluación institucional periódica que la UNL propuso a partir del Plan de Desarrollo Institucional (PDI). De esta manera, y en lo que respecta a los lineamientos generales de la planificación institucional en la FHUC, se presentó la propuesta del Proyecto Institucional Estratégico (PIE)⁴⁰ y en lo referente al seguimiento

⁴⁰Agradecemos la colaboración en este apartado de la Mg. María Bárbara Mántaras. La colega se desempeñó en la UNL en diversas tareas de gestión vinculadas a la Planificación Institucional y la Articulación de niveles. Además, durante el primer decanato del Prof. Claudio Lizárraga intervino directamente en el diseño del PIE FHUC desde el área a su cargo denominada *Unidad de apoyo al planeamiento institucional*. En el marco del Doctorado en Teoría, sentidos y prácticas de la Educación presentó en Encuentro de Socialización y Validación un documento que recopila el proceso interno que los actores de la Facultad llevaron a cabo durante el diseño del PIE y su relación con el PDI 2010-2019 de la UNL.

de trayectorias de estudiantes de grado, formación docente y el monitoreo de procesos técnicos que apoyan la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo de la facultad, el Programa de Ingreso y Permanencia (PROIPE). Este proceso de planificación en la FHUC se desarrolló a la par de los lineamientos asumidos por la UNL durante el mismo período en el que se presentó el Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019, *Hacia la Universidad del Centenario*⁴¹.

Consideraremos entonces esos lineamientos⁴² como la plataforma desde donde avanzar en la proyección de políticas institucionales para nuestra Facultad que recojan necesidades actuales (identificadas y reconocidas por los diferentes actores) y propongan caminos de actuación a partir de una anticipación del porvenir (PIE FHUC 2010:2).

El PDI es un documento político en el que se expresa el marco conceptual para el planeamiento y la gestión en todas las áreas, Unidades Académicas y dependencias de la UNL durante la década que empieza en el año 2010 y culmina con la celebración del primer centenario de su creación en 2019. Se inspira en los principios rectores de la Reforma Universitaria de 1918 y se construye con convicción democrática, autónoma, crítica y creativa, asumiendo que la institución tiene un compromiso social que promueve a través de sus políticas institucionales en el marco de la cultura del diálogo permanente con la sociedad (PDI, 2010:3).

En las últimas décadas, la Universidad conformó una trayectoria en lo que refiere a acciones que se orientaron a profundizar y consolidar una modalidad de trabajo asentada en el planeamiento y en la evaluación institucional. Así, las acciones que se realizan desde mediados de los años noventa del siglo pasado se encuadran en decisiones de sus autoridades y órganos de gobierno en la convicción de llevar adelante nuevos procesos evaluativos que procuren el mejoramiento de la calidad a partir de criterios y enfoques propios, definidos en el marco del ejercicio pleno de la autonomía universitaria y garantizando la participación de sus miembros.

La dinámica de cambio en pos de altos niveles de calidad se mostró provechosa. La UNL Universidad aprendió institucionalmente, perfeccionó su inserción en el entorno social, se conectó internacionalmente. En el «Plan para el Bienio 2008-2009» se plantearon propuestas que ratificaron las políticas y acciones

⁴¹ Aprobado por Resolución Asamblea Universitaria (AU) N° 07/10.

⁴² Los del PDI 2010-2019.

programáticas y constituyeron el marco de referencia para los Cursos de Acción, Programas y Proyectos de carácter transversal a toda la Universidad. A su vez, en el año 2008 culminó el Segundo Proceso de Autoevaluación Institucional, iniciado en el 2006, lo que posibilitó un amplio inventario de los logros y transformaciones alcanzadas. Este proceso permitió proyectar sobre esas nuevas realidades una mirada escrutadora para detectar déficits subsistentes, nuevos problemas y sistematizar información actualizada para la construcción de un nuevo diagnóstico (PDI:2010: 5-6).

La política de evaluación institucional universitaria cobró pleno sentido en el marco más amplio de una de planeamiento académico. Consideró el carácter dinámico, histórico y participativo que debe acompañar a estos procesos, así como la intencionalidad de construir un saber crítico que explicita los por qué y para qué de las políticas desplegadas a la vez que recupere los aspectos centrales en términos de negociación y conflictos, inherentes a las decisiones consensuadas y colegiadas (Mántaras, 2021). Sin embargo, en el PDI también se alude a las *frecuentes penurias presupuestarias* que la Universidad hubo de atravesar y sortear. Durante esos años, las universidades públicas vivían una fuerte ofensiva por parte de las políticas implementadas desde el gobierno nacional con orientación neoliberal y neoconservadora que se evidenciada en los recortes presupuestarios en los diversos proyectos circulados para generar un cambio en la educación superior y en el marco de la reforma educativa impulsada a través de un complejo andamiaje legislativo (Buchbinder y Marquina: 2008; Mántaras:2021)⁴³. Aun y, a pesar de esta situación, la Universidad optó, políticamente, por generar procesos alternativos, colaborativos y autónomos para posibilitar la generación de algunos acuerdos terminológicos capaces de articular las diversas lógicas y tradiciones científicas, académicas, organizativas, entre otras, constitutivas de las diferentes facultades y dependencias de la universidad.

El PDI (2010 – 2019) presentó seis apartados, fundados en un encuadre político y académico que la comunidad universitaria valoró como desafíos centrales para el

⁴³ La recuperación presupuestaria de los últimos tiempos apenas pudo servir para atender parcialmente los reclamos salariales. Tantos años de discusión de un modelo objetivo de distribución de recursos todavía no han generado efectos positivos para un adecuado funcionamiento del sistema (2008: 91). Al mismo tiempo, las universidades no han permanecido ajenas a la crisis general de la política en la que se sumió Argentina durante la última década del siglo, y cuyos efectos son todavía hoy visibles. El deterioro de las condiciones de institucionalidad no se ha detenido en las puertas de las casas de estudios. Debilidad de los marcos normativos, quiebre de los sistemas de representación, clientelismo: los vicios que han signado la decadencia en términos de la calidad institucional de Argentina también se han hecho presentes en la vida universitaria, contaminando distintos aspectos de la vida académica (Buchbinder y Marquina: 2008: 91-92).

decenio. Además, se estructuró en base a tres Líneas Operativas Principales (LOPs) que se establecieron como grandes políticas para encausar las gestiones institucionales. Cada una de éstas contiene cuatro objetivos generales y en el marco de la programación se previó su desagregación en objetivos específicos a partir de los cuales se generaron perfiles de proyectos para desarrollar proyectos y acciones:

- LOP I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos. Una Universidad autónoma con calidad, pertinencia y eficiencia que promueva el consenso y fortalezca la democracia, proporcionando a los integrantes de su comunidad las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades (pp. 26);
- LOP II. Alta calidad en investigación, enseñanza y extensión del conocimiento. Una Universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con éste para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas (pp. 27) y;
- LOP III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y conexión con una amplia red de internacionalización. Una Universidad que en interacción con la Sociedad y el Estado contribuya al desarrollo sustentable, facilitando la producción de bienes culturales, científicos y tecnológicos con una activa participación en los procesos de innovación; que actúe y se relacione plenamente a nivel nacional e internacional y promueva la cooperación, priorizando a la región latinoamericana, con énfasis en el Mercosur (pp. 28).

La Facultad, como mencionamos en párrafos anteriores, participó de este proceso al inscribir los ejes de trabajo expresados en el PIE en las modalidades propuestas para la

programación en el espacio más amplio de la Universidad⁴⁴. El PIE tomó como punto de partida la construcción participativa de los diversos actores de la unidad académica y de los intercambios al interior del equipo. Además, la propuesta elevada al Consejo Directivo para su consideración incluyó un documento base con algunos lineamientos generales que permitieron orientar las discusiones sobre los aspectos centrales del funcionamiento institucional y del despliegue de las funciones sustantivas al interior de la comunidad.

Plantear escenarios nos permite pensar en términos de diferentes configuraciones que pueden estructurarse según el modo en que se estima evolucionarán las situaciones contextuales más previsibles y aportar a la generación de condiciones de posibilidad que habiliten la acción creativa y responsable a partir de la articulación con las circunstancias cambiantes y complejas que signan de provisoriedad a los conocimientos, las explicaciones y las ideas. La construcción de un Plan Institucional Estratégico busca prefigurar orientaciones generales capaces de constituirse en referentes de las actividades que se encaren, sin coartar los espacios de libertad y admitiendo las modificaciones propias que su implementación demande. En la dimensión estratégica es justamente donde se visualiza el carácter continuo que alude a procesos recursivos, más que a prescripciones lineales (PIE, 2010:2).

La propuesta acordó retomar los aspectos fundantes e históricos de la Facultad que congregan trayectorias disciplinares muy diversas para avanzar en nuevas propuestas capaces de interpelar el recorrido realizado y generar acciones que renueven legados y amplíen horizontes desde los diferentes campos del saber que desarrolla.

La fuerte tradición de esta Facultad en lo que respecta a la formación de docentes y al desarrollo de investigaciones educativas, deberá seguir siendo el norte institucional que promueva políticas y acciones tendientes a posicionarnos como un referente regional jerarquizado capaz de generar, en el marco de la propia dinámica de la unidad académica, conocimientos específicos en temas de educación, ciencias, humanidades y artes. Esto último sin duda también derivará en un reconocimiento de las funciones sociales de la Universidad (PIE, 2011:7).

La estrategia de trabajo recuperó cada una de las áreas inscriptas en las LOPs acompañando el diseño de los proyectos y acciones –por trienios– que se conjugaran con los lineamientos expresados en el PIE como punto de partida. De esta forma, el

⁴⁴ De acuerdo con los aportes de Mántaras (2021), la articulación entre ambos procesos, PDI y PIE, presentó, en ocasiones ciertas cuestionamientos en torno a la necesidad de que la facultad trabajara sobre un plan de desarrollo cuando debiera estar concernida en el proceso que iba a realizar la universidad.

documento propuso la planificación tomando como ejes centrales las siguientes dimensiones: 1) Gobierno y Gestión Gobierno: Una Facultad que ejerza plenamente su autonomía, promueva la más amplia participación de sus miembros y la más amplia participación de sus integrantes en los órganos de gobierno, garantice altos niveles de calidad en el desarrollo de sus funciones sustantivas; 2) Las funciones sustantivas de la Facultad: Una Facultad que genere propuestas académicas dinámicas y flexibles, destinadas a formar ciudadanos críticos, profesionalmente sólidos y socialmente comprometidos, para integrarse a un contexto complejo y aportar nuevas estrategias y soluciones complejas y aportar nuevas estrategias y soluciones frente a los problemas de la sociedad de frente a los problemas de la sociedad democrática; 3) Investigación. Una Facultad que contribuya a la constante ampliación de las fronteras del conocimiento a través de la investigación científica respaldada por sólidas formaciones y comprometida en la comprensión de problemáticas contemporáneas y; 4) Extensión. Una institución en permanente interacción con la Sociedad y el Estado. Que contribuya al desarrollo sostenible a través de su participación en los procesos de innovación y promueva y facilite el acceso a bienes culturales, científicos y tecnológicos de la población.

El Plan se fundamentó en la convicción de promover la participación informada de los agentes de la vida institucional, con el objeto de posibilitar una gestión planificada en las diferentes dimensiones de la vida de la unidad académica (enseñanza, investigación, extensión, gobierno y gestión) y procuró generar un amplio conocimiento de la actualidad institucional, sus condiciones y disponibilidades con sentido crítico para interpelar y transformar lo que esté a su alcance, así como establecer colegiadamente un horizonte que sea el referente de las actuaciones hacia el mediano plazo. Sobre el final del Plan se expresaron los valores y principios que guiarían el porvenir de la institución: «En momentos en que es posible opinar y decidir es responsabilidad de todos animarnos a soñar sobre la base de un fuerte compromiso con la Universidad, con el país, con nuestros conciudadanos y con los principios republicanos y democráticos» (PIE FHUC, 2010: 31).

El último de los documentos que da contorno a la investigación es el que alude al Programa de Ingreso y Permanencia de la Facultad. En él se inscriben los lineamientos generales de la Facultad respecto a la planificación institucional centrándose en la problemática específica de los estudiantes y de la formación docente.

El Programa de Ingreso y Permanencia de los estudiantes de la FHUC tiene como propósito central el diseño y la promoción de políticas que tiendan a mejorar el ingreso, así como a fortalecer estrategias de permanencia de los estudiantes, reconociendo en ellas los atributos propios de esta unidad académica. Es imprescindible consignar que el Plan de Desarrollo Institucional de FHUC, para el período 2010- 2014 que define las estrategias de gestión que involucran la enseñanza, la extensión y la investigación para este cuatrienio, se conforma en el escenario que asigna sentidos y significados al presente Programa (PROIPE 2010:7).

Como política, se plasma en un proyecto institucional sostenido en tres dimensiones: la institucional, la académica y la administrativa. La dimensión institucional se definió a partir del reconocimiento de los múltiples espacios en los cuales se inserta y depende el proyecto político. Involucró al nivel secundario de enseñanza, por un lado, y, a las diferentes Secretarías de la Universidad Nacional del Litoral, tales como la Secretaría Académica, la Secretaría General con el Programa de Información y Análisis Institucional (P.I.A.I.), y la Secretaría de Bienestar Universitario con el área de Becas y el Programa UNL Accesible, por el otro. En relación con la FHUC, el área principalmente afectada fue la Secretaría Académica a través de la Subsecretaría de Enseñanza de Grado, la Coordinación de Carreras de grado y Atención al Estudiante y de la Dirección de Educación a Distancia y Carreras a Término (PROCAT). En este sentido, las políticas de coordinación y articulación se consideraron claves para la coherencia y continuidad de cada uno de los espacios de trabajo del Programa.

La dimensión académica incluyó el análisis y la reflexión de los planteamientos curriculares existentes para contribuir a identificar, analizar y sistematizar las problemáticas que requirieron ser atendidas para el reconocimiento de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes de los primeros años. En ésta se incluyen las normativas, reglamentaciones y lineamientos que acompañan los trayectos educativos con especial atención al Régimen de Enseñanza y a los Planes de Estudios, como así también a las prácticas particulares y colectivas que se disponen cotidianamente en la unidad académica, para ponerlos en marcha. La dimensión administrativa refirió a todos los procesos técnicos que apoyaron la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo de la facultad. Se le asignó un valor predominante a esta dimensión en tanto espacio posibilitar para viabilizar y optimizar decisiones.

La planificación incluyó la participación de todos los actores institucionales y especialmente de estudiantes en general, adscriptos, tutores, docentes de primer año, graduados, directores de tutores/becarios, directores de carrera y de departamento, integrantes de la Secretaría Académica y personal no docente. Se propusieron acciones que se vincularon con la realización de un diagnóstico sobre el ingreso y la permanencia en la FHUC, el desarrollo de instancias institucionales destinadas al seguimiento y monitoreo del desempeño de los estudiantes ingresantes, la profundización de acciones de articulación con nivel secundario, el fortalecimiento de los espacios de articulación entre el grado, el posgrado, el desarrollo de la investigación y la extensión y la discusión, análisis e intercambio sobre las propuestas de formación de los docentes de los ciclos iniciales. Además, fue deudor de anteriores experiencias institucionales que procuraron similares propósitos, se alimentó de éstas y se propuso como instancia no sólo de diagnóstico, de sistematización y socialización de información, de análisis y reflexión, sino y, sobre todo, como gestor de condiciones para llevar adelante otras prácticas académicas e institucionales.

3.3 Encuadre de la definición de estudiante de grado avanzado de la FHUC UNL

La indagación acerca de los itinerarios institucionales recupera las entrevistas realizadas a estudiantes de grado avanzados (EGA) de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que, a los fines de esta investigación fueron abordadas como *narrativas de un tiempo institucional*. Esta situación específica atiende decisiones que, a la luz de las dinámicas de las regulaciones curriculares y académico-administraciones de la Universidad y de la Facultad, se tuvieron en cuenta para configurar una definición en torno a estos estudiantes en el marco de la investigación. En este sentido, guardan estrecha vinculación con el diseño metodológico, en lo que concierne a las decisiones sobre los criterios de selección de los casos en la muestra para realizar el trabajo empírico con los estudiantes.

Organizamos para ello la presentación en dos momentos. En el primero dimos cuenta de las implicancias que tiene la definición de estudiante de grado avanzado (EGA) para la investigación y la relación que guarda con las regulaciones curriculares y administrativas en la institución. En el segundo, describimos características de los EGA entrevistados con el objeto de conocer algunos rasgos de la muestra.

En la Tabla N° 1, exponemos datos respecto de la circulación de EGA en asignaturas del Ciclo superior de las carreras de grado teniendo en cuenta la cantidad de inscriptos y tomando como referencia tres cortes temporales específicos que comprenden el período de análisis de la investigación.

Tabla N° 1: Cantidad de EGA de carreras de grado de la FHUC UNL inscriptos por cuatrimestre a cursar asignaturas del Ciclo superior según serie de 5 años entre los años 2010 a 2020.

Carrera de grado de FHUC UNL	Plan	Año de Inscripción			Total
		2010	2015	2020	
		Asignatura del Ciclo superior -cantidad inscriptos/as.			
Lic. Ciencia Política	2005	Trabajo Final de Carrera (No se dictaba)	Trabajo Final de Carrera (12)	Trabajo Final de Carrera (7+8)	27
Lic. Sociología	2003	Taller de tesina y Tesina (No registra inscriptos/as)	Taller de tesina y tesina (13)	Taller de tesina y tesina (13)	26
Prof. Matemática	2000	Práctica Docente (9+3)	Práctica Docente (3+3) (1 recursante)	Práctica Docente (9+8) (7 recusantes)	35
Lic. Letras	2001	Seminario de Investigación (7)	Seminario de Investigación (29)	Seminario de Investigación (15)	51
Prof. Letras	2001	Práctica Docente (1+6)	Práctica Docente (12+3)	Práctica Docente (12+12) (6 recusantes)	46
Lic. Historia	2001	Seminario de orientación de tesis (4)	Seminario de orientación de tesis (3)	Seminario de orientación de tesis (No registra inscriptos/as)	7
Prof. Historia	2001	Práctica docente (15+3) (2 recursantes)	Práctica docente (5+9)	Práctica docente (4+1)	37
Lic. Geografía	2000	Seminario de diseño de tesina 7+3 (1 recursante)	Seminario de diseño de tesina (5)	Seminario de diseño de tesina (4+2)	21
Prof. Geografía	2000	Práctica Docente (5 + 8)	Práctica Docente (1+2)	Práctica Docente (7+2) (2 recursantes)	25
Lic. Biodiversidad/Prof. Biología (Se ofrece en ambas carreras)	2013	Metodología de la investigación científica (53)	Metodología de la investigación científica (21 + 22)	Metodología de la investigación científica (14)	110
Prof. Biología	2000	Práctica Docente (2 + 3)	Práctica Docente (2+ 4)	Práctica Docente (3+4)	18
Lic. Filosofía	2000	Taller de metodología y orientación en la investigación (6)	Taller de metodología y orientación en la investigación (7)	Taller de metodología y orientación en la investigación (14)	27
Prof. Filosofía	2005	Práctica Docente (2+1)	Práctica Docente (2+1)	Práctica Docente (1)	7
Total					437

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el Área de Asuntos Estudiantiles de la Secretaría Académica de FHUC UNL y de acuerdo con el registro del SIU GUARANI (entre paréntesis se indican los estudiantes inscriptos según cuatrimestre/año académico).

La Tabla N°1 muestra la cantidad de EGA que registran inscripción en asignaturas del Ciclo superior de las carreras de grado de modalidad presencial de la FHUC en tres momentos específicos del período 2010/2020. Durante ese Ciclo, el EGA ya atravesó un porcentaje significativo del cursado de la carrera teniendo en cuenta las regulaciones curriculares vinculadas al sistema de correlatividades que se encuadran en el plan de estudios de la carrera de grado elegida. Respecto de las asignaturas escogidas, las mismas se relacionan con tramos finales de cursado tanto en las licenciaturas cuanto en los profesorados y, en ese sentido son significativas de la trayectoria académica.

El rastreo de la cantidad de estudiantes en estas asignaturas nos permitió reconocer rasgos de cursado en las carreras de grado de la FHUC UNL. No pretendemos con esto justificar la muestra dado que se optó por una de tipo intencional en el diseño metodológico y, por esta razón, no tiene relevancia estadística. Sin embargo, visualizamos en conjunto el panorama de la circulación de estudiantes en trayectos de la formación en el Ciclo superior.

Como particularidad de la época, observamos que durante el año 2020 se contabilizan varias reinscripciones entre el primer y segundo cuatrimestre de EGA en la asignatura Práctica Docente. Esta situación obedeció, principalmente, a la dificultad que trajo aparejada la Pandemia en el desarrollo de ese espacio curricular para concretar prácticas en entornos escolares del nivel secundario. La imposibilidad de asistir a las clases implicó la readaptación de las estrategias curriculares para los estudiantes de los profesorados de la unidad académica⁴⁵.

Volviendo al foco del estudiante y a la estructura de los ciclos, definimos al estudiante de grado avanzado de la FHUC-UNL como aquel cuya trayectoria académica en la institución se ubica en el Ciclo superior de alguna de las carreras de grado⁴⁶ que componen la investigación. Respecto de las regulaciones curriculares de la investigación, son referencia el Reglamento de Carreras de Grado de la UNL⁴⁷ (RCG),

⁴⁵ Dada esta situación, la Secretaría Académica de la FHUC junto a directores/as de carrera y a los equipos docentes de la Práctica docente resolvieron diversas estrategias académico-administrativas para evitar el desgranamiento. Entre algunas de las medidas, se destacó la adecuación de la práctica a espacios áulicos virtuales en el caso de la práctica en el nivel superior.

⁴⁶ Solamente incluimos EGA de carreras de grado de la FHUC que se desarrollan de manera presencial en la FHUC.

⁴⁷ Resolución CS N° 266/97 y Resolución Rector N° 43/05.

el Régimen de Enseñanza de la FHUC⁴⁸ (RE) y los planes de estudios vigentes de las carreras de grado con sede académico-administrativa en la Facultad.

Uno de los componentes centrales de la definición de EGA lo constituye la noción de ciclo. Este considera la ubicación del estudiante en el marco de la estructura de las carreras de grado en la Universidad y las explicitaciones en torno a las implicancias académicas de la estructura están reguladas en el RCG de la UNL.

Las carreras de grado tendrán su currículo estructurado en ciclos. La estructura en ciclos supone relaciones temporales, de secuencia ascendente, en forma espiralada, creciente, de configuración de planos jerárquicos y de profundización entre los tipos de formación. Cada ciclo está relacionado con el conjunto a partir de continuidades en los tipos de formación. La identidad de cada ciclo se configura en relación a dos criterios: a) tipos de formación general y disciplinar a obtener por el estudiante; b) tipos de conocimientos y competencias involucrados (Artículo 14, punto V: *De la estructura y funcionamiento de las carreras de grado*).

De acuerdo con el artículo mencionado, la estructura de las carreras de grado puede organizarse en dos o tres ciclos. Cada ciclo tiene tiempos y objetivos regulados.

Ciclo Inicial: a) Brindar a los estudiantes una preparación para el *saber* y el *saber hacer* con mayor énfasis en la formación general; b) Introducir a los estudiantes en la formación disciplinar básica y en aspectos disciplinares vinculados a la carrera elegida; c) Formar a los estudiantes para familiar con profesiones y para dominios pluridisciplinarios a fin de permitir la reorientación vocacional y la circulación entre carreras; d) Formar a los estudiantes para la autonomía en el estudio y la participación en las distintas actividades que hacen a las misiones de la Universidad. Otros Ciclos: a) Profundizar la formación disciplinar básica y desarrollar las formaciones especializada e integrada, tanto en el *saber* como en el *saber hacer*; b) Profundizar las prácticas científica y profesional; c) Completar la formación general (Artículo 16).

En el caso de la FHUC y tomando como referencia los planes de estudios vigentes al año 2020, las Licenciaturas en Ciencia Política, Sociología, Letras, Historia, y Biodiversidad se organizan en Primer y Segundo Ciclo al igual que los Profesorados de Letras, Filosofía, Historia, Matemática y Biología. Por su parte la Licenciatura en Geografía, Profesorado de Geografía y Licenciatura en Filosofía lo hacen en Primero, Segundo y Tercer Ciclo.

En todas las carreras se puede optar por la solicitud de una certificación del cumplimiento de un ciclo de la carrera. La carrera de Filosofía ofrece una certificación

⁴⁸ Resolución CD N° 155/06.

académica de Diplomatura en Humanidades, las de Ciencias Naturales de Ciclo Inicial Común en Ciencias Básicas y la de Ciencia Política el Diplomado. En el caso de Sociología, Matemática, Geografía, Historia y Letras, una certificación académica denominada Bachiller Universitario⁴⁹.

Los criterios para delinear los tipos de formación general y disciplinar constituyen un componente relevante en el marco del diseño e implementación de los planes de estudios de las carreras de grado en la FHUC ya que tienen implicancias en las decisiones que los EGA toman a lo largo de sus trayectorias académicas y de los itinerarios institucionales que se configuran. Estas consideraciones son puente para el análisis en la investigación de modos de habitar los espacios del curriculum y, en este sentido, cobra importancia para comprender las particularidades de lo que Diaz Barriga (2005) desarrolla en torno al curriculum formal, vivido, oculto y procesual. Aspectos estos que son insumos en el análisis de los itinerarios institucionales a lo largo de la investigación.

En el marco de la formación general y disciplinar la Resolución del Rector N° 43/2005 y el Texto ordenado de la Resolución CS N° 266/97, indican la obligatoriedad o no de las asignaturas a la vez que se establece conceptualmente los tipos de formación en el grado de la siguiente manera:

La formación general es aquella que se considera que un estudiante universitario debe adquirir necesariamente al cabo del nivel de grado. Comprende contenidos pertenecientes a distintos campos del *saber* y del *saber hacer*. La definición de formación general depende del consenso de la comunidad académica acerca de cuáles son los insumos científico-culturales imprescindibles para el proceso de apropiación de conocimientos durante el grado universitario. Se entiende que conocimientos básicos de informática e idioma extranjero forman parte de la formación general en el ciclo inicial de todas las carreras y como tales deben aparecer en los Planes de Estudios.

La formación disciplinar es la que da cuenta del modo de pensar de la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas. Se compone con conocimientos básicos, especializados e integrados. La formación disciplinar básica abarca áreas y problemas que la comunidad académica considera indispensables para la formación disciplinar en el grado y que se constituye como fundamento para otros saberes. La formación disciplinar especializada se relaciona fundamentalmente con la práctica profesional y responde a la perspectiva teórico disciplinar de la comunidad académica y a su grado de adecuación al estado de la ciencia, incluyendo aquellos conocimientos y problemas en proceso de discusión y validación. La formación disciplinar integrada es la que incluye conocimientos que se encuentran en los bordes de disciplinas diferentes o que constituyen convergencias disciplinarias (Artículo 1).

⁴⁹ Resoluciones CS N° 226/00 y N° 71/01.

En el caso de las carreras de la Facultad, la formación general y disciplinar adquieren características específicas en la organización del plan de estudio teniendo en cuenta diversos momentos en los ciclos, así como sus denominaciones. En este sentido, las licenciaturas, proponen orientaciones y/o seminarios de investigación y los profesorado incorporan asignaturas de formación pedagógica que se articulan con el trabajo del Instituto de Desarrollo e investigación para la Formación Docente (INDI) cuyos equipos de cátedra son referentes de todas las carreras de profesorado en la institución.

Todo esto conforma un entramado curricular diverso y complejo en el que se agrupa la formación general y disciplinar en torno a otras denominaciones particulares que adquieren los espacios curriculares en la Universidad.

Los ciclos se integrarán con asignaturas de formación general y disciplinar que podrán ser obligatorias, optativas y/o electivas. Se denominan asignaturas obligatorias aquellas cuyos contenidos son considerados imprescindibles para la formación del estudiante. Son asignaturas optativas aquellas que se eligen dentro de un conjunto finito de alternativas establecidas en el currículo. Son asignaturas electivas aquellas que el estudiante puede seleccionar más allá de los contenidos establecidos dentro del currículo pudiendo la elección recaer en asignaturas de Planes de Estudios de otras carreras universitarias. Los Planes de Estudios contemplarán la asignación de carga horaria a asignaturas optativas y/o electivas, alcanzando éstas al menos un 10% de la carga horaria total de los mismos (Artículo 19).

En la FHUC cada carrera tiene una propuesta particular respecto al tipo de asignaturas que se establecen en el marco de la formación general, docente y/o disciplinar, así como en la oferta de optativas, electivas y/u orientaciones en el marco de la estructura de los ciclos. El RCG define el tipo de formación. Retomamos lo expuesto anteriormente.

La formación general es aquella que se considera que un estudiante universitario debe adquirir necesariamente al cabo del nivel de grado. Comprende contenidos pertenecientes a distintos campos del *saber y del saber hacer*.

(...) La formación disciplinar es la que da cuenta del modo de pensar de la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas. Se compone con conocimientos básicos, especializados e integrados (Artículo 1).

En las carreras de grado de la FHUC, a excepción de las de Ciencia Política y Sociología, se configuran como asignaturas de la formación general las siguientes propuestas: Sociología, Psicología, Filosofía (no se dicta en la carrera de Filosofía) y Educación Sexual Integral que sólo se ofrece en las carreras de Ciencias Naturales. En el caso de los profesorados, se delinearán asignaturas de la formación docente, tanto en su carácter de obligatorias cuanto de optativas⁵⁰. La formación disciplinar se encuadra en cada carrera siguiendo las políticas curriculares definidas en la creación de éstas y/o en acuerdos posteriores en los órganos de decisión institucional (Dirección de carrera y/o Coordinación y Consejo Directivo (CD)).

La dinámica de las propuestas de asignaturas, la política curricular institucional y la participación de los claustros docentes y de estudiantes en las decisiones de la gestión de estas junto al CD implica comprender la estructura funcional de la Facultad. Esta es una organización académica y administrativa acorde con el ámbito educativo y universitario y diferentes normas organizan el funcionamiento de los espacios vinculados a la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, así como al desarrollo institucional y el desenvolvimiento de las funciones administrativas. En la FHUC funcionan los siguientes Departamentos académicos: Ciencias Naturales, Ciencia Política, Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Matemática y Sociología; y el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI). Cada uno tiene una dirección y una junta departamental integrada por tres docentes, quienes son electos entre sus pares conforme a la reglamentación vigente. A su vez, cuentan con tres representantes estudiantiles, que se eligen anualmente. En el caso del INDI posee una dirección y una subdirección integrada por dos docentes⁵¹.

Se consideran carreras a aquellas unidades internas que posibilitan el desarrollo de los diferentes currículos de las carreras de grado. Las carreras de Ciencias Naturales (Biología/Biodiversidad), Geografía, Historia, Letras, Matemática y Filosofía poseen un/a director/a de carrera, cargo que se cubre por concurso entre los docentes de la carrera, de acuerdo con la reglamentación vigente. Para el caso de las carreras de

⁵⁰ Algunas de las asignaturas optativas de la formación docente son: Tecnología Educativa, Sociología de la Cultura, Multimedia aplicada a la enseñanza, Educación Ambiental, Educación no Formal, Educación de Adultos.

⁵¹ Reglamento de los Departamentos como estructura funcional en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Res. CD. N° 743/12.

Sociología y Ciencia Política (propuestas compartidas con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales), un/a coordinador/a y un comité académico.

La carrera de Ciencia Política tiene dos orientaciones en el tramo final del Segundo Ciclo en las que se realizan asignaturas optativas: 1) Gobierno y Políticas Públicas y 2) Opinión Pública y Análisis Político. Las asignaturas electivas se realizan en el Segundo Ciclo. Requiere la realización de un Trabajo Final de Carrera para lo cual ofrece un Taller⁵². En la Licenciatura en Sociología, las asignaturas optativas/electivas del plan se organizan en el Ciclo superior en tres Grupos que contienen diversas propuestas y además incorpora la realización de una Pasantía con carácter de investigación. Se deben realizar asignaturas electivas y una Pasantía ligada a la tesina (debe llevarse adelante en una dependencia estatal). Requiere la realización de una Tesina y ofrece un Taller de Tesina y Tesina para acompañar la elaboración del proyecto.

Las dos licenciaturas mencionadas tienen la singularidad de encuadrarse institucionalmente en lo que se denomina carrera compartida: «...aquella en la que participan de forma conjunta dos o más Unidades Académicas en el proceso de elaboración de la propuesta de creación, la gestión, el seguimiento, evaluación y titulación a otorgar» (Resolución CS N° 195/04 - Parte dispositiva que reglamenta el artículo 9° del Reglamento de Carreras de Grado de la UNL). Además, comparten el Ciclo Inicial Común en Ciencias Sociales articulado entre las Universidades Nacionales de Cuyo, Litoral y Rosario y un Ciclo Inicial de Ciencias Sociales de las carreras de Licenciaturas en Trabajo Social, Ciencia Política y Sociología, así como también Abogacía (Resolución CD FCJS N° 527/11)⁵³.

Continuando con las carreras, la Licenciatura en Letras propone la realización en el Primer Ciclo de una asignatura optativa de la Formación General y en el Segundo Ciclo, electivas, optativa de la formación general y por Áreas: A) Literatura y Teorías Literarias; B) Ciencias del Lenguaje y otras (propuestas por otros Departamentos académicos). Requiere la realización de una Tesina. En el Primer Ciclo del Profesorado se ofrece una optativa de la Formación General mientras que, en el Segundo Ciclo, electivas, optativa de la Formación General, de la Formación docente y por Áreas: A)

⁵² Reglamento de Trabajo Final de Carrera: Resoluciones del CD N° 323/12 y N° 369/20.

⁵³ Las Licenciatura en Ciencia Política y Sociología son carreras de grado con sede administrativa en FHUC y de gestión académica compartida con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS).

Literatura y Teorías Literarias; B) Ciencias del Lenguaje y otras (propuestas por otros Departamentos académicos). Requiera la realización de una Práctica docente. El Profesorado propone realizar en el Primer Ciclo una optativa de la Formación General y en el Segundo Ciclo, electivas, optativa de la formación general, de la Formación docente y por Áreas: A) Literatura y Teorías Literarias; B) Ciencias del Lenguaje y otras (propuestas por otros Departamentos académicos).

Antes de avanzar con la descripción, realizamos tres observaciones sobre los espacios curriculares de las *Asignaturas electivas*, *Práctica docente* y la *Acreditación de idioma extranjero*.

Las asignaturas electivas son materias que los estudiantes de carreras de pregrado y grado pueden seleccionar independientemente de los contenidos establecidos dentro del currículo, pudiendo elegir asignaturas de planes de estudios de otras carreras universitarias. Las asignaturas electivas pueden organizarse propendiendo a complementar la formación general de los alumnos universitarios y, por otro lado, proponiendo como ejes centrales problemáticas de una o más disciplinas⁵⁴.

El objetivo central de esta política educativa de la UNL es que los estudiantes puedan transitar de manera diversa el curriculum universitario, profundizando y/o ampliando los intereses en campos disciplinares alternativos. En el caso de la FHUC, las carreras que incorporan este tipo de asignaturas a su plan de estudios son las de Licenciatura en Sociología (Tipo I y II), Ciencia Política y Letras. En el caso de los Profesorados se dan en Matemática, Letras (por Áreas) y Filosofía. Algunas carreras no estipularon asignaturas electivas en el plan de estudios. Es el caso del Profesorado de Geografía, Licenciatura en Biodiversidad, Profesorado de Biología, Licenciatura en Filosofía y Licenciatura y Profesorado en Historia.

La Práctica docente constituye un espacio curricular de las carreras de profesorado y está reglamentada por la Resolución del CD N° 465/04. De acuerdo con el artículo primero, el espacio forma parte del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente -INDI y la componen los equipos de cátedra de Práctica Docente que corresponden a las carreras de Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC). El objetivo principal es que los estudiantes accedan a la práctica y a

⁵⁴ Los pormenores se pueden consultar en: <https://www.unl.edu.ar/academica/asignaturas-electivas/>

la experiencia docente en el nivel secundario y superior. Para acceder a la misma se deben cumplir los requisitos requeridos por el régimen de correlatividades de cada carrera.

El idioma extranjero constituye un requisito obligatorio en las carreras de grado (Artículo 1 del RCG⁵⁵). Los estudiantes pueden rendir exámenes de acreditación, tomar cursos regulares de Idioma extranjero en las unidades académica⁵⁶. En esta área el Centro de Idiomas de la Universidad cumple un rol destacado en la gestión de los aspectos académicos de las propuestas. En el caso de la FHUC, las carreras organizan las exigencias de la siguiente manera: Matemática, Geografía, Historia, Letras y Ciencias Naturales indican que el estudiante debe acreditar a lo largo de su trayectoria un idioma extranjero. Por su parte las Licenciaturas en Sociología y en Ciencia Política, requieren la acreditación de dos idiomas extranjeros⁵⁷. La carrera de Filosofía no acredita idioma extranjero ya que el plan de estudios contempla la realización obligatoria del Idioma Clásico y el Moderno en dos niveles.

La descripción continua con la carrera de Geografía. Respecto de la licenciatura, las asignaturas optativas de la Formación General y las electivas se deben realizar en el Segundo Ciclo. En el Tercer ciclo se deben realizar 12 créditos de asignaturas optativas organizadas en campos disciplinares: Geografía regional; Problemáticas sociales; Problemáticas ambientales, Historia y Formación general. Requiere la realización de una Tesina para lo cual se dicta un Seminario de Diseño de Tesina. Durante el segundo ciclo del profesorado se realizan asignaturas optativas de la formación general y de la formación docente. En el Tercer ciclo se deben realizar 12 créditos de asignaturas optativas organizadas en campos disciplinares de la Geografía regional; Problemáticas sociales; Problemáticas ambientales, Historia y la formación general.

En la Licenciatura en Filosofía, las optativas de la formación general se realizan en el Primer Ciclo al igual que las denominadas *de Primer bloque*. Requiere la realización de

⁵⁵Los conocimientos básicos de informática e idioma extranjero forman parte de la formación general en el Ciclo inicial de todas las carreras y como tales deben aparecer en los Planes de Estudios.

⁵⁶ Las regulaciones sobre idioma extranjero se complementan con las Resoluciones CS N° 651/18 de Homologación de los idiomas inglés y portugués y la Resolución CS N° 303/15 de Homologación de Idioma Extranjero.

⁵⁷ La Licenciatura en Ciencia Política requiere el idioma extranjero inglés y cualquier otro a elección del estudiante. La Licenciatura en Sociología requiere el idioma extranjero inglés y en segundo debe optar entre alemán o francés.

una Tesina para lo cual se dicta un Taller de Metodología y orientación en la investigación, mientras que, en el profesorado, las optativas de la formación general se realizan en el Primer Ciclo. En el Segundo Ciclo se realiza una asignatura electiva y materias optativas de la formación docente.

En el Profesorado en Matemática, se realizan asignaturas optativas *A* (de la formación general) y *B* (de la Formación docentes) en el Primer Ciclo y en el Segundo Ciclo, la electiva y asignaturas optativas *C* (de la formación general) y *D* (especificadas en el plan de estudios). A las *C* y *D* se les pueden agregar otras aprobadas por C.D.

En el Primer Ciclo de la Licenciatura en Historia requiere cumplimentar asignaturas optativas de la formación general y de Primer Ciclo y en el segundo, asignaturas optativas denominadas del Segundo Ciclo correspondientes a áreas disciplinares: de Historia Americana, Historia Argentina, Historia Europea, Mundo Antiguo Clásico, Historiografía, Teorías y Métodos de la Historia y Geografía. Solicita la presentación de la Tesina y dicta para su colaboración un Seminario de Orientación de Tesina. En el profesorado se debe aprobar en el primer ciclo a asignaturas optativas de la formación general y de *Primer Bloque*. En el segundo Ciclo, asignaturas optativas del *Segundo Ciclo* correspondientes con áreas disciplinares como la Historia Americana, Historia Argentina, Historia Europea, Mundo Antiguo Clásico, Historiografía, Teorías y Métodos de la Historia, Geografía y, asignaturas de la formación docente.

Finalmente, en la Licenciatura en Biodiversidad especifica que en el primer ciclo (estipulados en años: 1ero, 2do y 3ero) realizan una asignatura optativa de la formación general y que, en el Segundo (4to y 5to), asignaturas optativas de la formación general y disciplinar. En el 5to año la totalidad de las asignaturas a completar corresponden la formación disciplinar que está organizada en Áreas. Se debe realizar una tesina. En el caso del profesorado, en el Primer Ciclo se realizan asignaturas optativas de la formación general y en el Segundo, asignaturas de la Formación general, docente y disciplinar (organizadas en bloques I, II, III y IV).

Como mencionamos a lo largo de este capítulo, las carreras de licenciatura contemplan la realización de una Tesina⁵⁸ o Trabajo Final de Carrera y los profesorados, una

⁵⁸ Texto Ordenado Resolución C.D. N° 224/16.

Práctica docente. Además, para el ingreso al Segundo Ciclo de las carreras de grado se requiere cumplir ciertos requisitos.

Los requisitos para el ingreso al ciclo inicial serán los que la Universidad Nacional del Litoral estipule para el acceso a los estudios universitarios. Para ingresar al segundo ciclo se requiere tener aprobado por lo menos los dos tercios (2/3) de las asignaturas correspondientes al ciclo inicial, respetando el sistema de correlatividades en vigencia. Para algunas carreras, el ingreso al segundo ciclo podrá efectuarse desde diversas certificaciones académicas del primer ciclo o que otorguen algún grado de habilitación profesional (Artículo 17 RCG).

El ingreso al Segundo ciclo está vinculado con el Régimen de correlatividades vigente en cada carrera de grado. Esta información constituye un insumo valioso para los estudiantes y las decisiones que, en el marco de sus trayectorias, realizar, así como en las consideraciones respecto de la flexibilidad o rigidez del curriculum universitario y los efectos de esto en los itinerarios institucionales.

La carrera de Ciencia Política tiene un régimen de correlatividades del tipo: Para rendir, tener aprobada y para rendir, tener regularizada. Las correlatividades tienen mayor peso en el Segundo Ciclo y la coordinación realiza sugerencias de cursado. Sociología estructura correlatividad del tipo para rendir, tener aprobada. En Letras, la licenciatura exige que, para poder rendir cualquier asignatura del Segundo Ciclo, además de lo que indica el artículo 17 del RCG, se deben tener aprobada las asignaturas: Introducción a los estudios literarios - Lingüística General - Gramática del Español - Práctica de la comunicación oral y escrita. Tiene un régimen de correlatividades del tipo para rendir tener aprobada y uno especial para el caso de los idiomas como asignaturas en el plan de estudios (latín y griego). Además, La Dirección de la carrera realiza sugerencias para el cursado. El profesorado tiene Régimen de correlatividades del tipo: Para rendir, tener aprobada y, para cursar, tener regularizada. Además, se establecen correlatividades para rendir Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como también para cursar la práctica docente.

La Licenciatura en Geografía tiene un régimen de correlatividades del tipo para rendir tener aprobada y el Profesorado, para rendir, tener aprobada y para cursar, tener regularizada. Hay especificaciones para realizar la práctica docente. En Filosofía, la licenciatura estructura correlatividades del tipo para rendir, tener aprobada y establece condiciones necesarias para el ingreso al Tercer ciclo como es tener aprobado las dos

terceras partes de las materias del Segundo ciclo. Asimismo, es necesario que el estudiante cumpla con el sistema de correlatividades establecido para las materias del Ciclo y las correlatividades especiales para acceder a la orientación elegida. En lo que respecta a la correlatividad general, requiere que el estudiante haya aprobado la asignatura Introducción a la Problemática Filosófica para rendir cualquiera de las materias consideradas sistemáticas, a saber: Lógica, Antropología, Metafísica, Teoría del Conocimiento, Filosofía de las Ciencias, Filosofía Política y Social, Ética, Estética, Filosofía del Lenguaje, Pensamiento latinoamericano y argentino. Por su parte, el profesorado tiene Régimen de correlatividades del tipo: para rendir, tener aprobada y especificaciones para realizar la práctica docente.

En el caso de Historia y puntualmente de la licenciatura, el régimen de correlatividades es del tipo para rendir tener aprobada. En el profesorado se solicita para rendir, tener aprobada y para cursar, tener regularizadas ciertas asignaturas. Además, brinda especificaciones para realizar la práctica docente. En el Profesorado en Matemática, para aprobar cualquier asignatura del Segundo Ciclo, el alumno deberá tener aprobado como mínimo las 2/3 partes de las asignaturas que componen las áreas de la Formación Disciplinar del Primer Ciclo, con por lo menos una asignatura de cada una de ellas. Además, deberá tener aprobada la asignatura Práctica de la comunicación oral y escrita. El régimen de correlatividades estipula para rendir, tener aprobada; para cursar, tener aprobada; para cursar, tener regularizado y para inscribirse a la Práctica docente, tener aprobadas

Por último, la Licenciatura en Biodiversidad presenta un régimen de correlatividades del tipo para cursar tener regularizada, para cursar tener aprobada y para rendir tener aprobada. En el Profesorado en Biología para rendir, tener aprobada y para cursar, tener regularizada. Menciona especificaciones para realizar la práctica docente.

Lo descripto hasta acá da cuenta de las trayectorias reguladas a lo largo de curriculum que cada una de las carreras de grado establece y por lo tanto marcan caminos a seguir por parte de los estudiantes. La última de las regulaciones que referenciamos es el Régimen de Enseñanza de la FHUC en que se fijan las normas generales a las que se ajusta la enseñanza de grado y pregrado en la facultad. Algunas de las cuestiones que regula refieren a las responsabilidades de los equipos de cátedra en relación con la

planificación, elaboración y difusión de los programas de cátedra y los procedimientos académico-administrativos que atañen a las relaciones con los estudiantes, las oficinas administrativas y de gestión de la unidad académica. Un aspecto relevante lo constituye las condiciones que deben seguir los estudiantes en relación con las características de las asignaturas, inscripción, cursado, evaluación y acreditación, así como los derechos y deberes que todas las partes involucradas en el proceso académico administrativo deben cumplimentar.

Lo mencionado configura diversos escenarios posibles en la institución teniendo en cuenta las decisiones que, a partir de las regulaciones vigentes, toman los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas y que tiene consecuencias en el modo en que se dan los itinerarios institucionales. En el apartado que sigue, describimos algunos rasgos de los EGA entrevistados en la muestra con el objetivo de conocer algunos aspectos sociodemográficos y de la trayectoria académica en la FHUC.

3.4 Características de los EGA que conforman la muestra

La totalidad de los entrevistados ingresó la educación superior universitaria (sea la UNL u otra institución) el año inmediato posterior a terminar la escuela secundaria. Se destacan algunos casos de estudiantes que realizaron la inscripción y/o cursado a una carrera en el nivel superior (ya sea en la UNL, en otra Universidad o en un Instituto de Educación Superior) previamente al ingreso a la carrera por la cual fueron entrevistados. Respecto a los años de permanencia en la FHUC, observamos que hay estudiantes que realizan su trayectoria académica dentro de los plazos estipulados en el plan de estudios, pero, una cantidad importante de ellos extienden el tiempo de sus estudios de grado por diversas razones. Entre algunas de éstas indicamos la prioridad que le otorgan a la realización de actividades extracurriculares y/o la posibilidad de lograr la doble titulación en las carreras en las que se puede optar por la licenciatura o el profesorado. La cantidad de EGA entrevistados según el año de ingreso a la carrera de grado corresponde a la siguiente distribución.

Tabla N° 2: Cantidad de estudiantes de grado de FHUC UNL entrevistados según año de ingreso a la carrera de grado de FHUC UNL (n:31)

Cohorte	Cantidad de EGA entrevistados							
	1	2	3	4	5	6	7	8
2008	x							
2009				x				
2010		x						
2011	x							
2012			x					
2013		x						
2014								x
2015					x			
2016		x						
2017			x					

Fuente: Elaboración propia.

Los planes de estudios vigentes de las carreras de grado de la FHUC, como ya indicamos, no se estructuran en años sino en ciclos. De todas maneras, en términos temporales pautan para el cursado al menos cinco años. Estos tiempos son variables en virtud de múltiples factores que se vinculan a las decisiones que toman los estudiantes a lo largo de su vida universitaria. Al momento de realizar las entrevistas en el año 2020 observamos una diversidad de casos que van desde los cuatro a los 13 años de permanencia en la carrera. Respecto a los estudiantes que llevan más de ocho años en la institución, advertimos el caso de los estudiantes que una vez terminada la carrera de licenciatura optan por seguir el profesorado o viceversa⁵⁹.

La edad de los estudiantes de grado avanzados de FHUC UNL cubre un rango que va de los 22 a los 33 años. Se detallan la cantidad de casos según edad (n:31): de 22 y 33 años: 1 caso, 23 años: 6 casos; 24 años: 4 casos; 25 años: 5 casos; 26 y 27 años: 3 casos; 28 años: 2 casos ,29 y 30 años: 3 casos. La franja etaria que va desde los 23 a los 25 años es la que acumula la mayor cantidad de casos (15).

Respecto del lugar de origen de los entrevistados, observamos la siguiente distribución: de la provincia de Santa Fe, 27 casos. Distribuidos por localidad, decimos que son de

⁵⁹ La escritura de números y símbolos sigue las normas de estilo indicadas para esta investigación en el inicio del trabajo.

Santa Fe capital, 11; de Santo Tomé; cuatro, Llambi Campbell; dos, Esperanza; dos; Emilia, Felicia, Humbolt, Laguna Paiva, San Jerónimo Norte, San Justo, Suardi y Coronda, un caso cada una. De la provincia de Entre Ríos registramos cuatro casos: Paraná, uno; Macía, uno; Cerrito; uno y Colón; uno.

En relación con el lugar de residencia manifestado durante la entrevista y dado que se realizaron en Pandemia, la mayoría de los EGA indicaron sus lugares originarios. Se observa movilidad laboral hacia Santa Fe y en menor medida en sus lugares de origen realizando reemplazos en escuelas medias. La incertidumbre respecto a la posibilidad de residir en alguna localidad particular está dada por la imposibilidad de proyección de la movilidad durante el año 2020. Los argumentos se sostienen tanto en razones sanitarias cuanto económicas de la época.

Respecto al tipo de gestión de la escuela en la que finalizaron los estudios de nivel secundario, 15 lo hicieron escuelas de gestión estatal, 12 de gestión privada y cuatro corresponde a escuelas que tienen otro tipo de gestión (publico/privada). De los 31 EGA entrevistados, dos finalizaron sus estudios del nivel secundario en escuelas de la modalidad técnica. En la mayoría de los casos, la modalidad del nivel no influyó en la elección de la carrera de grado universitaria y sólo algunos de ellos menciona la influencia de docentes de referencia que movilizaron la elección de carreras de profesorado (es decir elegir la docencia como formación académica de grado).

Sobre la carrera de grado en la que fue entrevistado el estudiante, tomamos como referencia aquella que está cursando y que prioriza⁶⁰ al momento de realizar la entrevista. En este punto es necesario aclarar que para el diseño de la muestra decidimos tomar como referencia el área disciplinar y luego la carrera, procurando que todas las carreras de licenciatura y de profesorado tuvieran al menos un estudiante entrevistado. De esta manera, y teniendo en cuenta los estudiantes que accedieron a la entrevista, la distribución es la siguiente: cuatro de las carreras de Licenciatura en Ciencia Política, Sociología y Letras, tres del Prof. en Matemática, del Prof. de Geografía y de la Licenciatura en Biodiversidad, dos de las carreras de Profesorado de Historia y de la Licenciatura. y Profesorado en Filosofía, por último, un estudiante de las carreras de Profesorado de Letras, Biología y las Licenciaturas en Historia y Geografía.

⁶⁰ Algunos estudiantes cursan más de una carrera de grado a la vez.

Dos observaciones relevantes acerca de los entrevistados. En primer lugar, mencionamos que el entrevistado⁶¹ de la carrera de Profesorado de Letras fue intencionalmente requerido para la investigación en virtud de una particularidad física que reduce su movilidad en el espacio físico y, en segundo lugar, advertimos que en las entrevistas no consultamos sobre identidad de género ni sexo biológico por lo que no presentamos datos sistematizados bajo las etiquetas de varón/mujer y/o femenino/masculino.

Tabla N° 3: Cantidad de estudiantes de grado de FHUC UNL entrevistados según carrera de grado en curso durante el año 2020 (n:31)

Carrera de grado	Cantidad de estudiantes de carreras de grado entrevistados (EGA)				Total EGA
	1	2	3	4	
Prof. Matemática			X		3
Lic. Ciencia Política				X	4
Lic. Sociología				X	4
Lic. Letras				X	5
Prof. Letras	X				
Lic. Geografía	X				4
Prof. Geografía			X		
Lic. Historia	X				3
Prof. Historia		X			
Lic. Filosofía		X			4
Prof. Filosofía		X			
Lic. Biodiversidad			X		4
Prof. Biología		X			
Total, de carreras de grado seleccionadas: 13					31

Fuente: Elaboración propia. La investigación no incluye a la carrera de Profesorado en Química y de Lic. en Trabajo social dado que tienen sede en otras unidades académicas de la UNL.

De los 20 EGA que manifestaron haber realizado o estar realizando otra carrera de grado universitaria o una en el marco de un Instituto de Educación Superior se destacan los siguientes casos: 1) estudiantes que se inscribieron a carreras de grado en una unidad académica de la UNL diferente a la FHUC y que la continúan; 2) estudiantes que se inscribieron a una carrera de grado en otras Universidades de la región (Públicas o privadas y/o Institutos de Educación Superior y no continúan; 3) estudiantes que se

⁶¹ Estudiante de grado UNL Accesible: Desde el año 2006 la Universidad Nacional del Litoral lleva adelante políticas de accesibilidad. Atendiendo a las diversas situaciones y relaciones que se expresan en la vida académica y laboral de la comunidad universitaria y la comunidad en general, el Área de Inclusión promueve la igualdad de oportunidades a través de acciones que garantizan la inclusión. <https://www.unl.edu.ar/bienestar/inclusion-y-calidad-de-vida/>

inscribieron una carrera de la FHUC en las que se ofrece la titulación de Licenciatura y Profesorado y continúan, 4) estudiante que se inscribieron a diferentes carreras de la FHUC y 4) Estudiantes que ingresaron a FHUC con una carrera terciaria finalizada. Estas inscripciones a más de una carrera pueden haber sido realizadas de manera simultánea o en diversos momentos de la trayectoria de ingreso a la universidad.

Tabla N° 4: Estudiantes de FHUC inscriptos en más de una carrera de grado de la UNL o de otra Universidad/Instituto de Educación Superior (n:31)

Carrera de grado FHUC UNL	Cantidad de EGA inscriptos a más de una carrera de educación superior
Prof. Matemática	2
Lic. Ciencia Política	1
Lic. Sociología	2
Lic. Letras	4
Prof. Letras	1
Lic. Geografía	1
Prof. Geografía	1
Lic. Historia	1
Prof. Historia	2
Lic. Filosofía	-
Prof. Filosofía	3
Lic. Biodiversidad	1
Prof. Biología	1
Total	20

Fuente: Elaboración propia.

De todos los casos mencionados, destacamos relevante el punto 3 en el que los EGA realizan sus trayectorias académicas en las carreras del área de Letras, Geografía, Historia y Filosofía y egresaron o continúan cursando el Profesorado en la misma disciplina. La salida laboral de los profesorados en la región suele ser una de las razones principales por las que se opta por finalizar primero esa titulación. La posibilidad de continuar con la formación de estudios de posgrado se visibiliza con mayor certeza en las carreras de Filosofía, Ciencia Política y Sociología y en menor medida en Letras. Esta situación está relacionada con las experiencias de formación en docencia y/o investigación durante diversos itinerarios institucionales realizados durante el cursado en espacios de la formación extracurricular. En esta línea mencionamos el hecho de que sólo algunos de los entrevistados que ya egresaron de carreras del profesorado y se

encuentran terminando una licenciatura, trabajan. Ninguno indicó un trabajo estable y continuo durante el tiempo en que realizó el cursado de la carrera.

Este tipo de formación incluye las siguientes actividades reguladas por normas institucionales de la FHUC y/o UNL: 1) Adscripciones: consisten en actividades de enseñanza, de investigación o de extensión (según corresponda), bajo la supervisión de un director, docente de esta casa de estudios. Son consideradas de carácter académico y no establecen ningún tipo de relación de dependencia laboral entre los adscriptos y la FHUC. Se pueden realizar Adscripciones de Tipo I o Tipo II (Acreditable para la práctica docente en el nivel superior)⁶²; 2) Las pasantías son actividades externas reguladas por el Reglamento del Sistema de Pasantías Educativas de la Universidad Nacional del Litoral⁶³; 3) En el caso de las Becas,⁶⁴ la UNL ofrece distintos tipos de becas (integrales, de apoyo económico, de materiales de estudio, de residencia, de comedor, de extensión, de Ayuda a Programas Institucionales (BAPI)⁶⁵, de iniciación a la investigación para estudiantes de grado (CIENTIBECA), de movilidad. Respecto de los Intercambios (la UNL brinda información y gestiona plazas y becas otorgadas por diferentes organismos nacionales e internacionales, lo cual permiten a los estudiantes realizar actividades educativas, académicas y científicas en países extranjeros y; 4) Participación política estudiantil en agrupaciones estudiantiles y/o en espacios institucionales de representación estudiantil (Consejo Directivo – Departamento de carreras de grado).

Consideramos otras actividades o eventos relevantes pero que no guardan relación con regulaciones institucionales. Entre estas cuestiones, mencionamos la participación en el

⁶² Resolución vigente: Resolución Decanato N° 399/21 que contiene modificaciones de las Res. C.D N° 249/14 y 84/19 y 129/21.

⁶³ Denomínese *Pasantía Educativa* a la actividad conceptualizada y reglamentada por la Ley Nacional N° 26.427 y la Resolución conjunta N° 825/09 y N° 338/09 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y del Ministerio de Educación de la Nación (Artículo Primero. Capítulo I: Disposiciones generales del Reglamento UNL). Estas se realizan en organismos públicos, organismos no gubernamentales, y en empresas privadas con personería jurídica, con excepción de las empresas de servicios eventuales aun cuando adopten la forma de cooperativas, en un todo de acuerdo con el artículo 2 de la Resolución conjunta N° 825/09 y N° 338/09 y demás normativa aplicable (Artículo Tercero).

⁶⁴ El Programa comprende los siguientes tipos de becas: Pablo Vrillaud, Residencia, Ayuda Económica, Comedor Universitario y Movilidad. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/estudiantes/categorias/oportunidades/>

⁶⁵ Reglamento de Becas de Apoyo a Programas Institucionales: Resolución C.S N° 598/09, Resolución Rector N° 5/10 y Resolución C.S N° 423/11 Modificatorias. Las Becas de Apoyo a Programas Institucionales (BAPI) están destinadas a optimizar el funcionamiento de los programas institucionales de la UNL a través de la incorporación de becarios, alumnos de las carreras de grado y pregrado de las unidades académicas de la UNL.

reclamo estudiantil *La Toma* durante el mes de agosto de 2018 en la FHUC UNL y la ocupación laboral en el momento de la entrevista. En este punto, algunos estudiantes reconocen como trabajo la realización Becas de Apoyo a Programas Institucionales (BAPI) en la Universidad. Quienes ya son egresados de carreras de profesorado o están en el tramo final de la misma, la actividad principal es la docencia en el nivel medio, ya sea con horas titulares o con reemplazos (la mayoría). Las carreras en los que los EGA hacen referencia a este tipo de actividades laborales son la del Profesorado de Letras y el de Geografía.

En relación con actividades que desarrollaron a lo largo de sus trayectorias, las adscripciones son los espacios extracurriculares más elegidos (27 casos) constatando el mismo el número de estudiantes que eligieron el espacio de la docencia (13) que el de la investigación (13)⁶⁶. Estas últimas siempre se vinculan con las políticas de investigación de la universidad bajo diferentes tipos de proyectos como por ejemplo los cursos de Acción para la Investigación y Desarrollo (CAI+D). Un solo caso optó por participar en actividades atribuidas a proyectos de extensión que aparecen con fuerza a proyectos de extensión de cátedra en educación experiencial (se destaca la labor de cátedras de la carrera de Ciencias Naturales⁶⁷) o al voluntariado universitario (seis).

En el caso de las Cientibecas⁶⁸, son seis los estudiantes que transitron esa experiencia de formación en investigación. En el caso de las becas, se destacan las Becas de Tutoría; las de Tutorías virtuales en el Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED)⁶⁹y, las de acceso a los materiales de estudios (siete casos). Dos estudiantes participaron en pasantías externas a la FHUC y cuatro optaron por realizar intercambios. Respecto a la participación estudiantil universitarias, seis entrevistados indicaron militar en alguna organización que tiene sede en FHUC (esto implica la posibilidad de participar como representantes estudiantiles en el Consejo Directivo o en los

⁶⁶ No registramos estudiantes presentados a concursos de Ayudante Alumno (Reglamento Res. C. N° 601/09 y modificatoria Res. CS N° 061/21).

⁶⁷ Salud Pública y Educación para la Salud y Taller de Educación para la Salud: Educación Sexual y Prevención de Adicciones (TESSPA). Biología de Plantas (Lic. en Biodiversidad) o Morfología Vegetal (Prof. en Biología). Diversidad de Organismos Basales (Lic. en Biodiversidad) o Diversidad de Moneras, Protistas y Hongos (Prof. en Biología).

⁶⁸ La Cientibeca sólo es compatible con un cargo de auxiliar de docencia dedicación simple e incompatible con cualquier otra actividad rentada u otro tipo de beca, con excepción de las becas de tutoría y de ayuda económica de la UNL.

⁶⁹ Actualmente Centro de Educación y Tecnologías (CEDyT).

Departamentos de carrera) y tres participaron en *la toma de la Facultad* durante el mes de agosto de 2018.

Finalmente, y a modo de cierre de este apartado, subrayamos que doce de los estudiantes entrevistados participó en más de una de las actividades extracurriculares mencionadas en el capítulo a lo largo de su trayectoria en la carrera en la institución.

Capítulo 4

Lo temporal en tanto momento institucional

Apartado 1: Ingresar

«[...] un *lugar intermedio* entre la materia y la atmósfera, un *umbral* de aire y energía que activa y pone en valor el edificio y el entorno, que en ese lugar son uno».

(Gil Guinea, 2016:9)

Los itinerarios de los estudiantes universitarios de grado se construyen a lo largo del tiempo y en distintos momentos. Implican estar en la universidad y aprender sus reglas, los modos y maneras de habitarla. Pero, aun cuando el ingreso se formalice al cumplir con el conjunto de requisitos académico-administrativos para tal fin, ingresar a la universidad es un proceso en el que el estudiante tejió y destejió un sinfín de experiencias y decisiones previas. Sobre esta cuestión, Carli (2012) refuerza la relevancia que tiene para reconocer los itinerarios en la universidad enfatizar en la posibilidad de detenerse y ahondar en ese tiempo estudiantil que se extiende desde el ingreso y hasta la graduación: «... un tiempo que en su multiplicidad de prácticas y acontecimientos resulta siempre desconocido para los profesores» (Carli, 2012: 14). Agregamos, un tiempo que puede resultar valioso para conocer la existencia documentada y la no documentada de la institución (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Para esta instancia, recuperamos a Chiara Zamboni. Presentada en el preludio de esta investigación nos vuelve a invitar a poner en palabras ese tiempo de ingreso a la universidad al recurrir a Adelina Ecceli y su experiencia respecto de un espacio simbólico que tiene la institución: el umbral⁷⁰. Repongamos, entonces, parte de la cita que ya mencionamos en el comienzo de este trabajo.

Sé muy bien que los bedeles y bedelas pueden ser, si quieren, el alma de una facultad o de una escuela. Su sitio está en ese lugar simbólico representado por el umbral. El umbral entre quien entra y quién sale, entre quien necesita saber y quien tiene información (Zamboni, 2002:13).

Pero también podemos reflexionar a partir de la propuesta del TEAM 10⁷¹, grupo de arquitectos de mediados del siglo XX que introdujeron sus doctrinas al urbanismo.

⁷⁰ Ver Imagen N° 1 en Anexo II del Trabajo.

⁷¹ «Los exponentes más característicos del Team X defendieron, desde el principio, un acercamiento especial a la diversidad de modelos sociales frente a la postura universalizadora. Ese intento significaba encontrar una relación precisa entre forma física y necesidad social: los distintos grupos sociales requerían distintas formalizaciones, expresión cabal de cada contexto» (Ordeig Corsini, 2010: 8).

Los Smithson exponían, recogida en esta palabra, su intención de recuperar la calle, *el umbral* en un sentido amplio, como un lugar valioso para la vida, la comunicación y la identificación de los habitantes dentro de un determinado conjunto urbano, más allá de su función como *medio de transporte* (Gil Ghinea, 2016:15).

Así, estas ideas nos aventuran a conjeturar que el ingreso como umbral da paso a un espacio que reviste un sentido físico a la vez que simbólico, configurado por la multiplicidad de relaciones que los actores le imprimen a través del tiempo.

Distinguimos, entonces, en este *primer tiempo* institucional dos momentos, el primero representado en la figura del umbral en que se dan lugar experiencias y decisiones previas a la universidad y, en el segundo, ese tiempo llamado ingreso sobre el cual la institución, diseñó políticas de gestión institucional a la luz de la planificación de la política universitaria para el ingreso⁷².

En este apartado describimos, en una primera instancia, un conjunto de documentos y normativas que permiten sintetizar la historia de las políticas de ingreso en la UNL desde 1983 hasta la actualidad, así como el encuadre y propósitos que dieron sustento a las variaciones de éste en los años 2019 y 2020 y los lineamientos generales que se adoptaron en 2021 en virtud de la pandemia.

Para esta tarea nos valemos de los aportes que, junto con Trevignani⁷³, sistematizamos en distintas experiencias de trabajo colectivo en el Programa de Ingreso a la UNL⁷⁴, así como en la producción académica conjunta realizada en marco del Seminario *Encuentro de socialización y validación: reconocimiento de tramos previos o simultáneos de los doctorandos* presentado para el Doctorado en Teorías, sentidos y práctica de la educación⁷⁵. Parte de las contribuciones que seguimos fueron utilizadas para elaborar el informe de la experiencia piloto elevado al Consejo Superior de la Universidad. En

⁷² En la producción institucional elaborada por la Dirección de Articulación de Niveles Ingresantes *de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014*, los autores hacen una distinción entre “alumnos (aquellos en los últimos años de la escuela secundaria), “aspirantes” (los que forman parte de registro administrativo de la inscripción centralizada de la UNL, “ingresantes” (los inscriptos a los cursos de articulación) y “estudiantes” (los que cursan asignaturas del primer año de la carrera) (2015:pp. 13-15).

⁷³ Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales y Doctoranda en Sentidos, teorías y prácticas de la Educación. Docente ordinaria FHUC UNL.

⁷⁴ El equipo de trabajo a cargo de la experiencia piloto 200/19 y 1000/2020 estuvo conformado por los siguientes miembros de gestión de UNL, asesoras y docentes investigadoras: Claudio Lizárraga, Daniel Comba, Graciela Frigerio, Isabel Molinas, Natalia Castellini, Virginia Trevignani, Natalia Díaz, Paola Quaino y Milagros Sosa Sálico. Resolución CS N° 542/18 y Resolución Rector N° 1698/19. En otras normativas se mencionan los y las docentes a cargo de las comisiones y el equipo a cargo de la actividad transversal “Aprendices de investigación”.

⁷⁵ Informe evaluativo aprobado por Resolución Decanato FHUC N° 106/21.

segunda instancia, damos lugar a los relatos de los estudiantes respecto a esos tiempos transitados durante el ingreso a la universidad y a la Facultad.

4.1 El ingreso a la UNL: consideraciones acerca de su historia, acciones y políticas

«Más que de grandes fiestas iniciales la acogida está hecha de pequeñas atenciones cotidianas».

(Manenti, 2002:168)

Así como la historia de la creación de la UNL -y sus transformaciones al calor de las coyunturas nacionales políticas, sociales y económicas- tiene mucho en común con la historia de las universidades nacionales, también tiene marcas de identidad que la ligan a su escenario local/regional y a sus actores.

La cuestión universitaria a finales del siglo XX se constituyó en torno a un conjunto de temas, algunos nuevos, otros surgidos con la aparición de la Universidad de masas. En esta agenda se situaron en un lugar prioritario los problemas vinculados con la administración y gestión del presupuesto universitario, las políticas de admisión de los estudiantes, las formas de remuneración del personal docente y no docente, el lugar de la investigación en la Universidad y de la conformación de la oferta curricular.

La política de admisión, prácticamente sin restricciones, había provocado, desde 1984, un notable incremento de la matrícula pero se no resolvió problemas de muy larga data en la vida universitaria, como el de la deserción o el del tiempo prolongado que insumía la realización de las carreras (Buchbinder, 2010: 220-221).

La UNL produjo una variedad de documentos institucionales que plasman la cronología de las distintas acciones y enfoques hacia la problemática del ingreso universitario. Algunos de esos debates se vislumbran en normativas y reglamentos, ratificados por los consejos (Superior y/o Directivo), o por decretos de Rectorado. Otros forman parte de documentos de planificación del desarrollo institucional y son guías para el accionar de las unidades académicas y/o de autoevaluaciones; también hay un grupo de documentos que plantean la problemática bajo la forma de proyectos de investigación y, por último, se cuentan las miradas externas provistas por las instancias de evaluación a cargo de la

CONEAU, en 1998, 1999 y 2010. Esta realidad variopinta colabora en este apartado para sintetizar el devenir de las políticas de ingreso en la UNL.

Entre sus principales políticas académicas, desde el año 1992 se han definido diferentes estrategias para mejorar el acceso a los estudios superiores, las cuales tienen un nuevo empuje a partir del año 2000, cuando en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) se define una agenda de trabajo conjunto con las escuelas secundarias. La misma incluye el análisis de las propuestas curriculares de cada nivel, la definición de áreas prioritarias en materia de articulación, la producción de materiales para la enseñanza y la formación docente continua (Mejías y Pacífico, 2012:16).

A diferencia de otros países, en Argentina, el ingreso al mundo universitario no forma parte de una política de planificación centralizada en un órgano nacional, lo cual se plasma en la carencia de normativas que explícitamente regulen el acceso a la universidad. Si bien en todas las normativas de educación superior, el ingreso universitario aparece mencionado, solo en el periodo histórico 1976 a 1983 (bajo el gobierno de facto conocido como Proceso de Reorganización Nacional) asume el carácter de una política centralizada, uniforme y común para todas las instituciones de educación superior universitaria. Esta es la única etapa en la cual el acceso a la universidad es restricto: con examen de ingreso y cupos.

El ministro de Educación de la dictadura, Ricardo Bruera, sostuvo en septiembre de 1976 que el sistema universitario estaba sobredimensionado en relación con la enseñanza primaria y secundaria y era necesario «invertir la pirámide». El instrumento privilegiado para llevar a cabo este objetivo fue, primero, la política de admisión, y luego la aplicación de los aranceles. Un sistema de exámenes basado en la fijación estricta de cupos por carreras y facultades y posteriormente la implementación de aranceles a los cursos universitarios lograron restringir fuertemente el acceso de los jóvenes a la casa de estudios (Buchbinder, 2010: 209)⁷⁶.

La ausencia de un sistema de admisión común no supone que el acceso universitario se realice sin condiciones ni requisitos, sino que las decide cada universidad. El carácter descentralizado de los modos de acceso y admisión habilita la variación de mecanismos en las universidades nacionales, así como también en su interior, es decir, en las distintas facultades o unidades académicas equivalentes que las componen. Aún más, las diferencias pueden también observarse por carreras al interior de las ofertadas por una facultad o unidad académica equivalente.

⁷⁶ Para ampliar el panorama nacional de la universidad en Argentina durante las décadas del '60 al '80 en Argentina, se puede consultar el capítulo 9 desarrollado en la obra de Buchbinder (2010: 191-213).

En la UNL la historia de las modalidades de ingreso muestra también estas variaciones, en el tiempo y entre unidades académicas. Con el objetivo de sintetizar esta historia, destacamos cinco grandes etapas en la política de ingreso: una primera fase donde las modalidades de acceso fueron descentralizadas, que abarca desde el retorno a la democracia en 1983 y hasta 1995; una segunda etapa que se abre en 1996 donde las acciones se caracterizan por una mayor centralización; una tercera etapa que mantiene la centralización de la política de ingreso, pero innova en algunas definiciones. La cuarta constituye un momento bisagra en el año 2018 que da lugar a la posibilidad de pensar en variaciones y nuevos intentos. Estos son los que se implementaron bajo la denominación de prueba piloto en carreras de algunas unidades académicas que participaron de la experiencia. En esos dos años conviven las dos maneras de pensar el ingreso a la UNL. Por último, una etapa que ajusta el programa de ingreso a las dificultades político-académicas y sanitarias a raíz de la Pandemia por COVID 19.

El ingreso a la UNL en la etapa que corresponde a los años 1983 – 1995, adquirió distintos nombres y características, el denominador común de estas modalidades es que tuvieron un carácter descentralizado, es decir, eran decisiones tomadas en cada unidad académica en función de las características y problemáticas de las carreras ofertadas. Si bien había aspectos comunes (acciones realizadas desde Rectorado, como orientación vocacional, visitas guiadas a las unidades académicas de la universidad, distribución de material informativo), el desarrollo de contenidos, el cursado y el diseño de la evaluación se realizaba en cada facultad. Una comparación general permite identificar que, en las disciplinas vinculadas a las ciencias básicas, las modalidades implementadas para el ingreso tuvieron una orientación más selectiva (buscando nivelar en contenidos de química y matemática), mientras en las disciplinas humanísticas las iniciativas se caracterizaron por enfocarse en la ambientación a la vida universitaria.

En esta etapa, la articulación con el nivel medio sobresale como una situación problemática recurrente en los documentos institucionales: «deficiencias en la cantidad y calidad de conocimientos; falta de técnicas de estudio, dificultad en la lectura comprensiva» (Resolución CS N° 181/91: 3). Así, los cursos de ingreso (que durante unos años de esta etapa recibieron el nombre de Curso Común Propedéutico (CPP)) son definidos como una «experiencia preuniversitaria», que no pretende brindar una «formación científica o profesional en un campo disciplinario» (UNL 1992: 7). Esto

justificó, también, el uso de estudiantes avanzados en el proceso de formación para la coordinación de los cursos bajo la figura de tutores. La figura del tutor implicó esfuerzos institucionales de la UNL que buscó desde esos tiempos y hasta los actuales consolidar políticas orientadas al acompañamiento de estudiantes en los primeros años.

El acompañamiento a las trayectorias que van configurando los ingresantes en la transición a los estudios superiores es abordado en la UNL desde una diversidad de acciones concurrentes que se despliegan en forma sostenida desde hace más de 25 años.

La compleja trama social e institucional que atraviesan las trayectorias de los estudiantes moviliza a la comunidad universitaria para repensar las políticas desplegadas y considerar la heterogeneidad de situaciones que se enfrentan respecto de las condiciones que se exigen en el inicio de los estudios superiores; compromiso asumido en el Estatuto de la UNL (2012) que explicita la voluntad de promover la igualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y graduación universitaria (Art. 2, inc. b) (Tarabella, 2016: 5-6).

La definición de los cursos como una experiencia preuniversitaria es un aspecto importante, ya que al limitar los objetivos a la ambientación a un nuevo contexto las universidades se resguardan del debate con respecto a la existencia de barreras explícitas para el ingreso a la educación superior universitaria. Planteado como antesala, como un espacio a partir del cual construir las actitudes básicas de lo que se pretende de un estudiante universitario, el CCP no considera a sus usuarios como alumnos en un sentido estricto.

El propósito fundamental de este curso ha sido posibilitar que los alumnos ingresantes posean una instancia de ambientación a la vida universitaria y accedan adecuadamente a un nuevo contexto de estudio, responsabilidades y actitudes, tendientes a propiciar un análisis reflexivo acerca de la Universidad y las interrelaciones entre las diversas disciplinas científicas. En este marco se brindan en 1992 3 núcleos temáticos I) Desarrollo de las ciencias y su evolución II) La universidad III) Comprensión y análisis de textos y que en 1993 pasan a conformar 2 módulos I) Pensemos la Ciencia II) Universidad. En este marco y en base a las experiencias recogidas desde su implementación, el Curso de Ingreso fue modificándose. Así el Curso Común Propedéutico, con algunas modificaciones internas, es implementado como programa central de ingreso desde 1992 a 1996 (Mejías, Odetti y Pacífico, 2007).

El año 1996 constituye un hito en la transformación de la política de ingreso de la UNL experimentada en los años anteriores. Estos cambios se enmarcan en un proceso más amplio en la universidad (creación de nuevas carreras, reformas de los planes de estudio acciones enfocadas en flexibilizar los trayectos universitarios). A partir de estos, la

definición de la experiencia del ingreso se asocia con la articulación, reemplazando la definición anterior del ingreso como antesala (preuniversitaria).

Se modifican la modalidad, los núcleos temáticos y la instancia de evaluación de los estudiantes. Se cambia el nombre a Curso Común Propedéutico (CCP) y se contemplan módulos de formación general: Pensar la Ciencia y Problemática Universitaria y módulos en áreas específicas según la carrera a elegir: Matemática, Química, Comprensión de Texto y Ciencias Sociales. Asimismo, se implementa el Sistema de Inscripción centralizado, que fortalece la imagen institucional de la UNL, frente a la sociedad y a los estudiantes que aspiran ingresar a una carrera universitaria (UNL 1999: 9). En este sentido, se acompaña de una atención integral al ingresante, brindando a los estudiantes de la escuela media/educación polimodal un espacio de información sobre la propuesta educativa de educación superior de la región y zona de influencia, a través de la muestra de carreras, apoyada por «estrategias de comunicación tanto a nivel massmediático como a nivel focalizado» (UNL 1999: 9).

Otra innovación (incorporada en 1997) consiste en ofrecer dos alternativas de cursado, una durante el último año del nivel medio y otra inmediatamente previa al inicio de la carrera universitaria (en el mes de febrero). La edición adelantada (es decir, en simultáneo con el cursado del quinto año de la escuela secundaria) tiene una modalidad de cursado semi presencial y la edición de febrero una modalidad intensiva. Son las unidades académicas las que establecen para cada plan de estudio de cada carrera ofrecida, los condicionamientos para el caso de los módulos no aprobados (UNL 1996: 2). En este documento el caso de matemática es tratado con especial atención en relación con los condicionamientos que las unidades académicas pueden establecer con respecto a los ingresantes que no han aprobado este módulo específico y enuncia por primera vez una preocupación institucional que se mantiene hasta la actualidad. Las dificultades experimentadas durante el desarrollo del CCP en 1996 con respecto a la aprobación del curso de formación disciplinar de matemática, resultan en un acuerdo novedoso en cuanto a la relación propuesta entre los cursos de ingreso y el primer año universitario⁷⁷.

⁷⁷ El alumno que no aprobaba el recuperatorio, podría cursar y regularizar la materia correspondiente del primer año de la carrera. Contaba, además, con la instancia de febrero del año siguiente para recuperar el

Los cursos de formación general podían ser promocionados acreditando asistencia y aprobación de trabajo prácticos, manteniendo así el original objetivo de ambientación a la vida universitaria mediante evaluaciones no formales. Los cursos de formación disciplinar, en cambio, eran evaluados al finalizar el cursado y tenían posibilidad de recuperatorio en el caso de reprobación. Una vez concluida la evaluación de los cursos disciplinares se remite a cada unidad académica la situación de los estudiantes, indicando los casos aprobados y los que no hay aprobado la primera chance y su recuperatorio lo cuales ingresaban a la facultad bajo la figura de alumno condicional (UNL 1996: 2).

En el año 2006, la Ordenanza N° 7, estableció que el Programa de Ingreso se desarrollara en un proceso continuo desde el último año de los estudios media/polimodal hasta el final del primer año de cursado en la Universidad y contempló un conjunto progresivo de acciones que abordaron la complejidad del ingreso. Los Cursos de Articulación General y Disciplinar se enfocaron en las dificultades propias de la *iniciación a la vida universitaria*. De esta forma, se implementaron en tres instancias temporales: para estudiantes del último cuatrimestre del nivel medio/polimodal, para ingresantes a la UNL en el inicio del año académico a la Universidad y para estudiantes del primer año de la universidad durante el primer cuatrimestre de la carrera (Curso de Articulación Disciplinar Tutorial).

El carácter de proceso circular que adquiere el Programa de Ingreso vigente en la UNL se asienta sobre el supuesto de que cada instancia de evaluación (independientemente del resultado positivo o negativo) pone al estudiante en una nueva situación de partida para afrontar la siguiente evaluación. Así, cada chance funciona como un «mecanismo remedial que posibilita la reinserción del estudiante en el circuito del ingreso con mejores condiciones de partida» (UNL 1999: 29). La primera y segunda chance transcurren en simultáneo con la finalización de la educación media, donde cursan intensivamente y son evaluados en el mes de noviembre y diciembre. Si bien el turno

módulo, rendir la evaluación correspondiente y el recuperatorio, quedando así habilitado para rendir la materia ya regularizada.

adelantado tiene el carácter de opcional⁷⁸, suponía dos posibilidades habilitadas para todos los aspirantes universitarios.

La tendencia hacia una mayor centralización de las actividades relacionadas con el Programa de Ingreso muestra un proceso de primeros y cautos intentos exploratorios hasta la ratificación de este carácter en el programa vigente. La necesidad de legitimar una política centralizada en el ingreso ante las distintas unidades académicas deviene en un paulatino pero lento proceso que debe entenderse en el marco histórico que ha hecho de la UNL una universidad con desprendimientos, pero también con nuevas incorporaciones. Esta historia peculiar de fundación y consolidación de una comunidad universitaria se vio reflejada en asimetrías y diferencias significativas entre unidades académicas que, si bien ha sido atenuada en el tiempo, aún persiste en algunas dimensiones y CONEAU así lo describe. Estas se manifestaron en muchas dimensiones pero, quizás la más nítida de observar, y de la cual dependen o se relacionan las otras era el desequilibrio en la distribución interna de los recursos.

La UNL ha impulsado históricamente un desarrollo preferencial de las Facultades de Ingeniería Química, Bioquímica y Ciencias Biológicas e Ingeniería y Ciencias Hídricas, lo que se ha cristalizado más allá de las necesidades particulares, propias de las técnicas de cada disciplina, y que se manifiesta en diferentes aspectos: edificios, recursos materiales, personal docente y personal no docente. Tales desproporciones son difícilmente justificables por las lógicas diferencias de recursos humanos y materiales que requiere la docencia según las peculiaridades técnicas de cada disciplina (CONEAU 1998: 17).

La historia de las modalidades de ingreso en la UNL, sintetizada en los apartados anteriores, muestra que la temática está arraigada en la universidad como política institucional. A partir de 2018, un conjunto de documentos, reglamentaciones y normativas de la universidad, dan cuenta del contexto en el que se enmarca el debate en torno a posibles variaciones del ingreso. El marco de referencia que acompaña esta innovación o intento de pensar un dispositivo alternativo al vigente de esos años⁷⁹ para transitar el pasaje de la escuela a la universidad se sostiene en: a) los documentos: *La*

⁷⁸En el documento institucional de 1999, el turno adelantado, entendido como un mecanismo privilegiado de articulación con el nivel medio, es propuesto como obligatorio. Pero esta propuesta no prosperó, por la compleja organización y coordinación con un ámbito del sistema educativo con el cual la universidad no tiene mecanismos aceitados de trabajo.

⁷⁹Con dispositivo vigente nos referimos al Programa de Ingreso a la Universidad Nacional y las instancias de articulación dispuestas en la Ordenanza 07/2006 que convive con las dos experiencias piloto implementadas en 2019 y 2020.

Universidad del Centenario (UNL, 2017)⁸⁰ y *Articulación, Ingreso y Permanencia: Tres instancias del proceso de acceso a la formación universitaria en la Universidad Nacional del Litoral*; b) el Programa Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso⁸¹ y; c) las Resoluciones Rectorales N° 1952/18 y 1699/19 en las que se establecen los procedimientos administrativos y se dispone la implementación de la experiencia piloto denominada *Ingreso 200/19* e *Ingreso 1000/2020*, cuyo diseño metodológico se encomendó a la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la universidad.

En estos se insiste en abordar la cuestión del ingreso como un proceso que implica el pasaje de nivel educativo y la articulación con la universidad. Por ello, pensar el dispositivo diseñado e implementado para ese pasaje y la continuidad de la política en los ciclos iniciales procura favorecer la permanencia y la posterior graduación. En el documento político *La Universidad del Centenario* se aloja una idea central para la propuesta alternativa: «Pero ahora no es posible dejar de lado, frente a cualquier interrogación y posibilidad de cambios, a la propia institución universitaria. Por el contrario, la universidad debe volver la mirada sobre sí misma y sobre su gestión académica» (UNL, 2017: 17). De esta manera, todo anticipo, esfuerzo y propuesta pone énfasis en un *nosotros* de la institución. Pensar las alternativas no sólo puso en movimiento o en jaque la propuesta política pedagógica para intentar otros ingresos, sino que también implica volver la mirada en quienes sostienen y acompañan el proceso cumpliendo diferentes funciones administrativas, políticas, pedagógicas y, de gestión.

[...] no buscamos ver si a los jóvenes les va mejor en las disciplinas que estudien -porque estaríamos errando el enfoque- sino evaluar a todo el entorno universitario para ver cómo se comportan los equipos directivos, equipos docentes y alumnos frente a esta nueva propuesta (Lizárraga, 2019)⁸².

La articulación en esta instancia del ingreso quedó plasmada en el documento como un proceso integral que reforzó los lazos de los diferentes componentes institucionales.

⁸⁰ Plataforma para transmitir la propuesta de gestión y política de Enrique J. Mammarella y Claudio H. Lizárraga, candidato a Rector y Vice-rector, presentado en el mes de noviembre del año 2017.

⁸¹ Resolución CS N° 542/18, que autoriza al Rector, a través de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico a implementar acciones tendientes a bosquejar unos ejes de reflexión y de trabajo con el propósito de redefinir y repensar el sistema de pasaje del nivel secundario al universitario en la UNL.

⁸² Diario El Litoral, 01/03/19. Recuperado de: https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/187206-en-2019-se-implementara-un-nuevo-modelo-de-articulacion-para-los-ingresantes-de-unl-buscara-reducir-la-desercion-en-los-primeros-anos-educacion.html

Así, resultó necesario también pensar en las articulaciones: las que forman parte de un sistema educativo escalonado y las que deben establecerse entre los diferentes componentes —pedagógicos, epistemológicos y curriculares— del propio ámbito universitario. La gran apuesta para mejorar el tránsito a un nuevo contexto de estudio y participación implicará, ante todo, reflexionar acerca del estilo de relación con los conocimientos que propiciamos, y si efectivamente posibilitan que los estudiantes se apropien de la ciudadanía universitaria, la revisión de las propuestas curriculares generadas y el análisis de las relaciones pedagógicas que se promueven (UNL, 2017: 17). Se insistió en que la necesidad de diseñar e implementar una alternativa tenía como horizonte atenuar las desigualdades que operaran en el tránsito entre niveles educativos.

La universidad debe trabajar en propuestas y alternativas que contribuyan a las políticas públicas tendientes a solventar esas carencias, eliminar esas barreras, resolver esas contradicciones y superar esos dilemas, con la firme convicción de que la educación es y debe ser el medio para reducir las desigualdades y la exclusión en la sociedad (UNL, 2017: 16).

Para promover la reflexión se dispuso un proceso diagnóstico de la situación específica del ingreso y la articulación en la UNL, y se estableció como política institucional. Da cuenta de ello la Resolución CS N° 542/18 en la que se resuelve aprobar la implementación y puesta en marcha del Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso que forman parte del proceso académico institucional regulado por la Ordenanza N° 7/06⁸³.

Esta tarea no fue posible sin tener en cuenta los esfuerzos y las estrategias compartidas por las diferentes gestiones políticas en la Universidad, que en tanto cultura institucional constituyen un rasgo *auspicioso* que converge en la coincidencia acerca de la necesidad de realizar cambios sostenidos en el tiempo. Los efectos del análisis y diagnóstico dan lugar a un conjunto de expresiones a partir de las cuales se propone pensar la alternativa, que se plasman en el documento *Articulación, ingreso y permanencia: tres instancias del proceso de acceso a la formación universitaria en la Universidad Nacional del Litoral* que acompaña, como fundamento, lo expresado en la Resolución CS N° 542/18 y en el Informe de las Experiencias Piloto de Ingreso: 2019-2020 que se presentaron en el marco de la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL. En ambos se recogen reflexiones de época que dan lugar al intento de una

⁸³ Aprueba el Programa de Ingreso a la UNL y los programas/acciones que lo componen.

variación en la democratización que se asumió como desafío central de la educación universitaria. En este correlato, involucra repensar la ampliación en el acceso, así como garantizar la permanencia.

Luego de lo mencionado, ponemos en consideración las características que asumió el rediseño del dispositivo de los cursos de articulación e ingreso a la UNL y que implican, también, reconsiderar los trayectos formativos de los ciclos iniciales de cada una de las carreras de grado y CapIC⁸⁴. Intentar realizar una modificación sobre un tema sensible y complejo significó atender a un conjunto de variables y optar por una tentativa, que, siempre puesta a prueba, constituye una alternativa entre tantas. En este sentido, el diseño reconoció que lo que se puso en juego es una cuestión de identidad que reconoce rasgos de cultura institucional común a todas las unidades y académicas sin que ello implique desdibujar la singularidad de cada una de ellas. Sostiene un conjunto de premisas: pensar en nuevos tiempos y momentos, relacionado la formación general y la específica; reconocer que no alcanza con que alguien se inscriba a la UNL, sino que debe promoverse una ciudadanía universitaria (convertirse en un universitario), colocar en un lugar protagónico a los docentes, que en tanto anfitriones de la propuesta deben contar con experiencia en los primeros años de cursado y participar del diseño de la propuesta y, reflexionar sobre las relaciones pedagógicas que se pretendieron a partir del nuevo dispositivo.

Estas premisas impulsaron el diseño de un dispositivo específico para las experiencias piloto que plasmaron aspectos de coordinación de las tareas e instancias administrativas centrales de la Universidad con la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico, las Secretarías Académicas de las unidades académicas, Bienestar estudiantil y las oficinas de Alumnado de cada facultad, así como la difusión de la propuesta para la inscripción. Así también, una definición de lo común de la Universidad y lo singular de cada unidad académica, plasmados en el formato *caja* con actividades propuestas como transversales (que recuperen contenidos culturales amplios que alojen los rasgos de la identidad institucional) y otras a definir por cada carrera participante. Se destacaron en el diseño algunas aristas como la duración de la experiencia y los tiempos asignados al cursado, las sedes y el uso del espacio, la relevancia de sostener la presencia de los diversos actores de la universidad durante el

⁸⁴ Cursos de Acción para la Integración Curricular.

cursado del ingreso, la construcción de relaciones con la institución, inter-pares e intra grupales, los criterios para evaluar, no sólo a los y las ingresantes (tomando en cuenta sus trayectorias singulares) sino también a la universidad y sus actores en esta experiencia. Otros aspectos se centraron en la configuración de un sistema de comunicación y de información interno y externo a la UNL y la secuencia de implementación adecuando cada instancia a la escala. La primera experiencia se desarrolló en febrero de 2019 y la segunda en febrero de 2020.

A la luz de las premisas del formato, el dispositivo se propuso realizar la experiencia del ingreso durante tres semanas consecutivas del mes de febrero de los años mencionados, disponiendo de un cursado intensivo y presencial de cuatro horas diarias al frente de un equipo docente. Los docentes a cargo de cada comisión llevaron adelante la propuesta a partir de distintas modalidades de trabajo con la presencia del claustro docente, de gestión y no docente en clases magistrales, talleres, conferencias, mesas redondas, exposiciones e intervenciones artísticas. Dentro de las actividades transversales a todas las carreras (lo común), se diseñó la propuesta denominada *aprendices de investigación*, que tuvo un doble objetivo: acercar a los ingresantes a una pequeña experiencia de indagación, construcción de preguntas y esbozo de análisis de información en la cual ellos son el objeto de estudio y construir grupalidad a partir del diálogo con compañeros de la comisión y la circulación de ingresantes entre comisiones de distintas carreras.

[...] que los aspirantes devengan estudiantes; que puedan constatar que la UNL es una institución en la cual tienen lugar, de la que pueden formar parte y tener parte (ciudadanía universitaria). Una institución generosa en la que los saberes se vuelven disponibles de modo tal que, de manera singular y colectiva, les resulte significativo relacionarse con el mundo del pensar el mundo y los haceres y prácticas que de ello resultan, y que se expresan de modos diversos en las lenguas que cada disciplina ofrece para indagar, conocer e intervenir en el mundo social y colectivo (UNL, 2018b).

Por estas razones, fue indispensable configurar la recepción y el acompañamiento del trabajo sostenido durante las tres semanas, poniendo a disposición las presencias y concretando experiencias de indagación y construcción de modo de afianzar lazos institucionales de identidad universitaria. Para que ocurra lo planteado en el diseño y lo expuesto en la implementación, la planificación de la experiencia requirió *sostener un encuadre de lo común* en la Universidad y un despliegue de lo singular puesto en consideración por cada equipo docente.

El dispositivo plasmó los ejes de lo común a la Universidad y, también, se desplegaron las singularidades y particularidades de cada disciplina poniendo en marcha una serie de apuestas: bienvenidas, presentación de las autoridades, de los planes de estudios, de los docentes, palabras de la disciplina, talleres de trabajo, paneles de discusión, entrevistas a personajes claves de las disciplinas, saberes y conocimientos sobre problemáticas contemporáneas de la disciplina, momentos de síntesis, tareas de investigación, intercambios entre pares, visitas a la biblioteca, a exposiciones de arte y evaluaciones semanales en grupo y del equipo docente.

En febrero de 2019, la experiencia piloto se implementó para 201 ingresantes a las carreras de grado de la Licenciatura y Profesorado en Letras (Facultad de Humanidades y Ciencias), Ingeniería Ambiental (Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas), Licenciatura en Química (Facultad de Ingeniería Química), y una comisión de los aspirantes a la carrera de Abogacía (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales)⁸⁵. La finalización del cursado volvió a reunir a los equipos docentes en una puesta en común en la que se compartieron las vivencias y las dificultades vinculadas con el desarrollo del dispositivo. Estas permitieron repensar un nuevo intento. Transcurrido pocos meses de la primera experiencia, el equipo de gestión recogió las inquietudes de autoridades de las unidades académicas, docentes y estudiantes que participaron en 2019 para pensar el ingreso 2020.

Uno de los desafíos más significativos estuvo dado por el cambio de escala, pensar un número mayor de estudiantes implicó tomar decisiones respecto a los asuntos operativos de la inscripción (que sigue estando a cargo de la universidad de manera centralizada), la difusión y organización de los espacios, la convocatoria de los equipos docentes y de aprendices de investigación todos los cuales se ampliaron significativamente. La experiencia 2020 recibió a 1.151 ingresantes, sumó más carreras y/o comisiones y se

⁸⁵ Las clases se desarrollaron en el Aulario Común de la Ciudad Universitaria como intento de reafirmar un espacio común donde circularan los y las ingresantes. Los días pautados para la visita a la biblioteca, cada grupo se movilizó a la unidad académica de referencia. La bienvenida, también común, se desarrolló en el Salón Mauricio Epelbaum de FHUC-FADU en el cual las máximas autoridades de la Universidad recibieron a los y las estudiantes, entregaron los materiales y se dispuso una conversación en la que se pusieron en consideración rasgos de la identidad universitaria.

desplegó territorialmente en las sedes de la universidad en la ciudad de Santa Fe, Esperanza y Reconquista⁸⁶.

La nueva tentativa significó modificar algunos de los aspectos del diseño y de la implementación a la luz de la escala, la expansión territorial y la diversidad de realidades de las carreras. Requirió *acompañar* el dispositivo para las unidades académicas que se incorporaron en 2020, así como también para las que, habiendo participado de la experiencia el año anterior sumaron nuevas carreras a la experiencia. En todos los sentidos, se requirieron estrategias de trabajo con el equipo de gestión a fin de reponer lo trabajado y/o reajustar algunas actividades de la propuesta.

Otro aspecto que se reconfiguró en la experiencia 2020 fue la incorporación de la figura del *referente institucional* en cada unidad académica que tuvo la función de colaborar con los aspectos organizativos y operativos del dispositivo. Los miembros del equipo de trabajo y de gestión tuvieron a su cargo la presencia en unidades académicas específicas. La ampliación de la escala significó volver a mirar la institución universitaria afirmando un trabajo colectivo en la que, implicó considerar las políticas educativas en el nivel superior como una prueba, un intento.

Sobre el final de este apartado resulta relevante indicar que durante el año 2020 y en virtud de la Pandemia COVID 19, las autoridades de la Universidad junto con los representantes de las unidades académicas tomaron decisiones tanto sobre la modalidad cuanto a los contenidos contemplados hasta ese momento para el ingreso. La experiencia de la prueba piloto quedó en suspenso en virtud de las condiciones socio-sanitarias de la época.

Tomando como base los acuerdos discutidos en el año 2020 en la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y en el Consejo Federal de

⁸⁶ Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas: 137 ingresantes a las carreras de Ingeniería Ambiental, Ingeniería en Recursos Hídricos e Ingeniería en Agrimensura; Facultad de Ingeniería Química: 129 ingresantes a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Química, Químico Analista, Ingeniería y Licenciatura en Materiales, Ingeniería en Alimentos y Licenciatura en Física; Facultad de Ciencias Económicas: 80 ingresantes a la carrera de Licenciatura en Economía; Facultad de Humanidades y Ciencias: 120 ingresantes a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras y Profesorado en Matemática; Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: 350 ingresantes a la carrera de Licenciatura en Trabajo Social y 136 ingresantes a Abogacía; Facultad de Ciencias Agrarias: 105 ingresantes a la carrera de Ingeniería en Agronomía (Esperanza y Reconquista) y, Facultad de Ciencias Veterinarias: 94 ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria (Esperanza).

Educación (CF) respecto del estado de situación de los estudiantes de nivel secundario en Argentina, se convocó a representantes del Consejo Federal de Educación (CFE) para que comenten el estado de situación de los estudiantes que este año en curso deberían finalizar los estudios de nivel secundario en el país, se solicitó ante la Comisión de Asuntos Académicos de las Universidades Públicas del país, que en la medida de lo posible, no superpusieran los períodos de cursado con los que desarrollarán las jurisdicciones provinciales de modo de disponer del tiempo pedagógico apropiado para finalizar la escuela y articular con el Ingreso a la Universidad.

En este marco, desde la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico fueron presentadas y analizadas distintas propuestas que permitieron plasmar criterios comunes a toda la UNL, y que además contemplaron las particularidades de los Ingresantes 2021, los Ingresantes 2020 y el resto de los estudiantes de la Universidad. Por estas razones y teniendo en cuenta lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza del CS de la UNL, El Consejo Superior resolvió la implementación de un curso de articulación denominado *Iniciación a los estudios universitarios* (IEU) orientado a la formación general, comprensión lectora y ambientación a la vida universitaria de carácter obligatorio (Resolución CS N° 341/20). La aprobación de IEU dio equivalencia a los cuatro cursos de articulación (generales y disciplinares) exigidos, pero con ciertas excepciones para algunas carreras que mantuvieron algunos cursos disciplinares junto al dictado del curso.

Artículo 7°: Implementar desde la Dirección de Articulación de la UNL el Trayecto formativo de cursado obligatorio *INICIACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS* para los Ingresantes 2021, orientado a la formación general, comprensión lectora, conocimiento de los ambientes virtuales de la UNL y ambientación a la vida universitaria (Resolución CS N° 341/20).

El detalle de estas políticas que desarrollamos pone el acento en las transformaciones y los supuestos que alentaron a la UNL a transitar el ingreso desde los cursos de articulación que los estudiantes debieron realizar en diferentes etapas de la vida institucional de la universidad. Además de éstos, la política sostuvo en estos últimos años otro tipo de acciones a través de la propuesta académica de educación a distancia⁸⁷,

⁸⁷ Sistema Institucional de Educación a Distancia UNLVirtual (validado por Resolución SPU-ME N° 165/2019 y Resolución CONEAU N° 41/2019).

la Expo Carreras⁸⁸, la Plataforma U⁸⁹, *Tu escuela en la Universidad* y el Programa *Nexos* que impulsa la articulación entre la Educación Superior Universitaria y las escuelas secundarias, con el objetivo de fomentar y favorecer el ingreso a la Universidad y la permanencia de los estudiantes en el Ciclo superior. El programa se inscribe en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación a través de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CEPRES).

Este recorrido da cuenta entonces de momentos claves de la política institucional del ingreso en la UNL a la vez que se configura como contexto de soporte a partir del cual la FHUC diseñó e implementó sus líneas de acción específicas en torno a la problemática. En el siguiente apartado presentamos rasgos de las políticas de ingreso en la facultad tomando como punto de referencia para el análisis lo planteado a partir de la puesta en marcha del PROIPE.

4.2 El ingreso en el marco de la política institucional de la FHUC

El ingreso a la universidad siempre ha sido un desafío para quienes deciden hacerlo porque pone en juego trayectorias previas: pedagógicas, culturas y sociales amplias, se genera un encuentro de experiencias no siempre armonioso y fructífero y porque implica una apuesta no sólo personal de formación, sino también institucional y colectiva, en tanto suceden múltiples definiciones en torno a las implicancias de este ingreso (Carli, 2012). En este sentido, las universidades y las facultades asumen diferentes posturas y responsabilidades para recibir al ingresante y generar diversas políticas para sostener su permanencia en la educación superior.

Desde los años noventa, la UNL incorporó en su agenda la problemática del abandono y para eso desarrolló programas centralizados que dieron respuesta a ésta, particularmente

⁸⁸ La Expo Carreras se reorganizó durante la pandemia produciendo las actividades y propuestas para los ingresantes a partir de la plataforma virtual y digital, apoyada por los recursos tecnológicos proporcionados desde LITUS, señal de TV de la UNL y de la Plataforma U.

⁸⁹ Plataforma U es el nombre de un espacio creado para acompañar al estudiante en su proceso de ingreso a la Universidad y un espacio que articula los contenidos de los cursos de ingreso, comenzando por los cursos anticipados y siguiendo por los cursos de articulación que se exigen previos al comienzo de una carrera universitaria. El estudiante puede acceder a materiales, contenidos didácticos y también a las experiencias de otros estudiantes en su trayecto como universitarios (Recuperado de <https://www.unl.edu.ar/plataformau/>).

en el ingreso y en los primeros años de las carreras de grado. A partir del año 2000 y en el marco del PDI se definió una agenda que incluye el trabajo con escuelas secundarias.

Así, el marco de referencia en el que se gesta el Programa de Tutorías entre pares reconoce el surgimiento de los sistemas de tutorías en la Argentina. En el contexto global de la internacionalización de la educación superior estos dispositivos toman un fuerte impulso en los últimos diez años (Capelari, 2012: 78).

El propósito de este apartado es presentar algunos resultados de la política institucional del ingreso que desarrolló la FHUC. Situamos temporalmente esta descripción a partir del año 2010 y tomando como referencia al PROIPE. También, nos valemos de documentos de trabajo internos que resultaron ser insumos valiosos para el equipo de gestión política que asumió en ese año la secretaria Académica de la Facultad. La política desplegada acompañó las directrices fijadas desde el área central de la universidad (PDI para el período 2010-2019 *Hacia la Universidad del Centenario*) y en tal sentido, resultaron pertinentes en el marco de la planificación estratégica de la UNL y del Plan Institucional Estratégico de la facultad (PIE) (Res. CD N° 760/10).

La construcción de un Plan Institucional Estratégico busca prefigurar orientaciones generales capaces de constituirse en referentes de las actividades que se encaren, sin coartar los espacios de libertad y admitiendo las modificaciones propias que su implementación demande. En la dimensión estratégica es justamente donde se visualiza el carácter continuo que alude a procesos recursivos, más que a prescripciones lineales. Esta construcción es interpretada como un proceso abierto que procura conjugar el hacer con el pensar, que requiere de un seguimiento sistemático del diseño de las propuestas en las que se traducen las intencionalidades definidas, de la capacidad de imaginar nuevos interrogantes y nuevas respuestas a las situaciones y problemas planteados y emergentes. La deliberación, el diálogo, la escucha buscan sumar voluntades que sintetizen un horizonte de trabajo que exprese la pluralidad y el intercambio y priorice la participación de los diversos colectivos (PIE, 2010:2).

De esta manera, se diseñaron e implementaron programas y planes como dispositivos de gestión institucional, se reconocieron problemáticas institucionales y diseñaron instrumentos (programas, proyectos, acciones), se pusieron en marcha consultas participativas con los actores institucionales y se divulgaron resultados. Todas estas tareas que implicaron los ajustes fueron puestas a consideración en el Consejo Directivo de la facultad. Entre los programas y planes más relevantes destacamos El Plan de Fortalecimiento de los planteles docentes, El Programa de Ingreso y Permanencia y el Plan de Revisión Curricular.

Como parte de ese movimiento, la gestión realizó modificaciones en la estructura funcional con el objetivo de promover el desarrollo institucional y académico de la Facultad. Así se creó, en la órbita de la Secretaria Académica, la Coordinación de Carreras de grado y atención al estudiante. Entre sus funciones principales se destacaron las de coordinar acciones académicas que contribuyan al fortalecimiento de las políticas educativas vinculadas al ingreso y permanencia de los estudiantes de grado, desarrollar estrategias vinculadas a las direcciones y coordinaciones de carreras de grado y, promover vínculos entre los espacios de gestión relacionados con la actividad académica de docentes y estudiantes (Resolución Decanato FHUC N° 088/10)⁹⁰.

Con el objeto de dar cuenta de algunos de los puntos mencionados en el párrafo anterior, seleccionamos tres estrategias relevantes de las acciones para el ingreso que se diseñaron desde 2010 y que continuaron durante todo el período de análisis de la investigación: 1) Las jornadas del ingresante; 2) Los lineamientos institucionales sobre el trabajo con Becarios de tutoría y apoyo al ingreso y permanencia de estudiantes de la UNL, Becarios PACENI, Becarios BICENTENARIO y Becarios de tutoría en Matemática y Letras para el ingreso a la Escuela Industrial Superior de la UNL y 3) Aspectos de coordinación y difusión de materiales con áreas de apoyo administrativo para el ingreso. Cada una de estas actividades guardan relación con las dimensiones institucionales, académica y administrativas planteadas en el PROIPE.

Las dimensiones señaladas como constitutivas del Programa de Ingreso refieren a una perspectiva en torno a la construcción de un currículum universitario que interpela aquella visión que centra la posibilidad de un cambio y de una mejora en la modificación de un plan de estudios, tratándose, por tanto, de redimensionar las implicancias de este cambio y mejora (Rossi, Bernik y Sosa Sálico, 2016:39).

En referencia a las estrategias específicas abordadas, la Jornada del Ingresante constituyó una actividad relevante para la recepción de estudiantes ingresantes a la facultad, convergiendo en ella una multiplicidad de actores y de supuestos acerca de los rasgos de anfitrión en la institución. De manera conjunta entre el Decanato, Secretaría Académica, la Dirección de Comunicación Institucional, Biblioteca Centralizada, Alumnado, el área de Desarrollo Informático y Tecnológico y Ceremonial y Protocolo se diseñaron acciones para brindar herramientas necesarias a los estudiantes

⁹⁰ Durante el período 2010-2014, ocupamos el cargo Coordinadora en el área mencionada: Resolución Decanato FHUC N° 033/10.

ingresantes. Además, su planificación implicó la coordinación con la Dirección de Articulación de Niveles de la UNL con el objetivo de recuperar las instancias de los cursos de articulación y la tarea de estudiantes avanzados en su rol de becarios/tutores. En el informe sobre las actividades de las Jornadas, un Becario de Tutoría de la FHUC relató la experiencia con los pares ingresantes.

En el turno de las 10h, hicieron la visita guiada dos chicas de Matemática y una chica y tres chicos de Historia. Se mostraron todos muy interesados durante el recorrido. Escuchaban atentamente, hacían preguntas, etc. La biblioteca fue el lugar donde más tiempo nos quedamos porque les fascinó la posibilidad de acceder a tanto (libros y espacios de estudio) con sólo ser estudiantes de la Universidad. Como dato curioso, los chicos de Historia eran quienes el año pasado ganaron las Olimpíadas de Historia. Vinieron desde San Cristóbal. En cuanto a la cantidad de asistentes, de los ingresantes que cursaron el curso de articulación disciplinar vino un poco menos que la mitad (10 ingresantes). Creemos que las razones pueden ser: porque aprovecharon para volverse a sus lugares de origen antes del inicio del cursado o de los cursos generales de la semana del 5 de marzo; porque creyeron que las tutoras los íbamos a ayudar de todas maneras sobre esos temas. No obstante, la charla nos permitió conocer a quienes se habían inscripto en la carrera pero que estaban exceptuados del curso de articulación disciplinar por provenir de otras carreras. Conocimos a cuatro chicos más (Becario de Tutoría, año 2012)⁹¹.

Desde la Coordinación de carreras de grado y atención al estudiante se establecieron encuentros previos a las Jornadas con el objeto de planificar la participación de éstos en las jornadas y en las cátedras del Ciclo inicial en las cuales desempeñan sus tareas. Por esta razón, el involucramiento con Directores y Coordinadores de carreras y con los docentes de los equipos de cátedra resultó ser una política institucional relevante para sostener ese tiempo especial de ingreso a las carreras. Ello implicó, también un diálogo sostenido con las áreas de apoyo administrativo en el ingreso, particularmente la oficina de Alumnado con quienes se trabajaron aspectos vinculados a la difusión de la información requerida para el manejo de soportes informáticos específicos de la vida universitaria como son: el manejo del SIU GUARANÍ, y acercamientos a las regulaciones curriculares de la FHUC como es el Calendario Académico con el

⁹¹ Documento interno de trabajo con Directores y Coordinadores de carreras elaborado desde la Coordinación de Carreras de grado y atención al estudiante de la FHUC: INGRESO 2012 A LAS CARRERAS DE GRADO DE LA FHUC-UNL. En éste se recogen relatos de los once becarios de tutorías para el ingreso a la FHUC del año 2012 e información vinculada a las Jornadas del Ingreso y los cursos de articulación.

objetivo de favorecer la integración administrativa y académica del estudiante ingresante⁹².

[...] la dimensión administrativa refiere a todos los procesos técnicos que apoyan la elaboración y puesta en marcha del proyecto educativo de la facultad. [...] es insustituible en tanto condición de posibilidad para viabilizar y optimizar decisiones (PROIPE, 2010:4).

La dinámica de recibimiento en la Jornada del Ingresante implicó la bienvenida a cargo de las autoridades de la Facultad, charlas con los referentes de Alumnado, Bedelía y Biblioteca, encuentros por carreras con Directores, Coordinadores y docentes del Ciclo inicial para presentar planes de estudios, sugerencias de cursados y actividades de extensión e investigación de la carrera, el acercamiento a la vida política estudiantil con agrupaciones del Centro de estudiantes y una visita guiada del espacio universitario⁹³. En todas estas actividades, el acompañamiento de los becarios y tutores fue prioridad con el fin de construir vínculos entre pares.

Los becados desarrollan sus actividades bajo la dirección de un docente y con un plan de trabajo basado en el desarrollo de actividades tendientes al apoyo de los estudiantes con dificultades académicas en el ingreso y durante el primer año; se favorece así la ambientación del ingresante a un nuevo contexto de estudio, mediante el traslado de experiencias como par, la detección de potenciales dificultades económicas de los alumnos ingresantes y la difusión e información del programa integral de asistencia para alumnos de la UNL.

Los espacios de encuentros informales en peñas, ferias y festejos de diverso orden contribuyen a generar relaciones de confianza y amistad entre pares posibilitando la creación de vínculos de pertenencia institucional (Saccone y Pacífico, 2016: 11).

De manera conjunta entre la Secretaría Académica y los becarios se elaboraron encuestas para poder conocer más detalles sobre los estudiantes. Las preguntas más frecuentes de los estudiantes versaron en torno a: la aprobación de los cursos de articulación y su relación con el cursado de asignaturas, mecánica de inscripción, indicaciones sobre las asignaturas optativas de las carreras con especial énfasis en las de

⁹² El área de Comunicación institucional junto a las de apoyo administrativo diseñó en soporte papel y digital una *Guía del Estudiante* con información relevante sobre procedimientos administrativos e información académica vinculada con el ingreso a la facultad.

⁹³ La visita fue preparada por Ceremonial y protocolo junto con los becarios de tutoría que acompañaron a los estudiantes a conocer el Octógono, Alumnado, la Coordinación de Carreras, el Concejo Directivo, las salas de Informática y la Biblioteca. También se coordinó la presencia de personal de gestión de la Secretaría de Bienestar Universitario quienes brindaron información sobre el Programa de Salud, el funcionamiento del Comedor Universitario y el Predio Deportivo UNL-ATE.

formación general e idiomas. En este punto destacamos como resultado del trabajo conjunto, la concreción en la FHUC del Taller de Apoyo para el ingreso en el área de Matemática el cual se pensó como dispositivo para atender las dificultades presentadas y promover el desarrollo de trayectorias académicas en los ciclos iniciales (Rossi, Bernik y Sosa Sállico, 2016: 45).

En menor medida se consultó sobre asistencia a las clases y ofrecimientos de más de una comisión por cátedra por motivos laborales. Se relevó la importancia de la instancia de la Expo-carrera como un espacio decisorio en la elección de la carrera y se consultó sobre la actividad *La FHUC va a la escuela*. En otro orden, se priorizó la participación de los becarios y tutores en espacios institucionales de intercambio de experiencias y producciones, entre las que destacamos las Jornadas de intercambio de tutores de la FHUC (que incluyó a estudiantes que realizaron adscripciones) y la participación en Congresos Nacionales de Tutorías. Estas estrategias permitieron también trabajar coordinadamente con actividades planteadas desde el Proyecto de apoyo a las Carreras de Ciencias Humanas (PROHUM)⁹⁴ y sistematizar el relevamiento de datos, juntamente con Rectorado, para conocer el perfil del Ingresante a la FHUC.

En los párrafos que continúan damos lugar a las voces de los estudiantes respecto a esta primera etapa de los itinerarios institucionales y lo que implica ingresar a la vida universitaria.

4.3 Ingresar a la vida universitaria: los relatos estudiantiles

Aportar conocimientos acerca de los itinerarios institucionales de los estudiantes en la FHUC requiere atender la problemática de ese primer momento en el que ingresan a la universidad. Como planteamos en el comienzo de este capítulo, ese momento implica un tiempo particular en el que se dan experiencias subjetivas y culturales en un nuevo

⁹⁴ Desde el año 2010, la FHUC puso en marcha diversos programas institucionales cuyos objetivos se orientaron hacia la atención del ingreso, la retención, el mejoramiento de la oferta académica y la articulación de trayectos de formación académica, tales como: el Programa de apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC); el Proyecto de apoyo a las Carreras de Ciencias Humanas (PROHUM), el Programa de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI), Programa de articulación de Química y Biología (PROARQUIBI), Cursos de Acción para la Integración Curricular (CAPIC), Becas de Tutoría para el Ingreso y la Permanencia de Estudiantes de la UNL y Becas Integrales, de material de estudio, Media Beca y de Residencia.

marco institucional, el universitario. Este se delinea a partir de variados acontecimientos y decisiones que el estudiante transita, fundamentalmente, en el último período de la escuela secundaria y los primeros pasos que da en la universidad y posteriormente en la facultad. En sintonía con lo postulado por Carli (2012), sostenemos que la universidad pública no es sólo un espacio en el que tiene lugar una formación de índole científico-profesional, sino, por, sobre todo, una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. Por estas razones, encontramos productivo pensar los itinerarios institucionales en ligazón con la narración de los estudiantes. Si bien los tópicos que exploramos fueron confeccionados previamente a la situación de la entrevista, durante el trabajo empírico pudimos revisar y reformular preguntas teniendo en cuenta los sentidos aportados por estos y la manera específica o singular en la que fueron construyendo sus relatos.

El recorrido que proponemos en esta instancia aborda los relatos estudiantiles sobre el ingreso universitario respecto a tres tópicos significativos de este tiempo: el primero recupera los aportes de actores claves (del grupo de pares, de la escuela y/o de la familia) que resultaron significativos en la elección por la vida universitaria, el segundo, destaca las principales decisiones que condujeron a elegir a la UNL como institución de formación académica de grado y el tercero describe los rasgos de anfitrión que los estudiantes reconocen en las políticas de ingreso a la Universidad y específicamente en la Facultad. Atender estos recorridos reviste relevancia institucional.

Para analizar el primer tópico sostenemos que la identidad del estudiante universitario se va construyendo previo al ingreso y en el pasaje o recorrido que se da entre la finalización de los estudios en el nivel medio y la universidad hay situaciones puntuales que alientan o no el proceso de continuidad de la formación. En consonancia con lo propuesto por Pierella (2011): «[...] la identidad *estudiante universitario* se va construyendo previamente al ingreso y el pasaje del colegio a la facultad se daría por inercia, como experiencia de continuidad» (Pierella, 2011:34).

Los siguientes fragmentos seleccionados de las entrevistas ponen en palabras estos aspectos vinculados a los tópicos mencionados. Comenzamos el análisis poniendo en valor rasgos que se destacan respecto a docentes de la escuela y que son centrales en el proceso de continuidad o elección de una carrera o disciplina en el nivel superior.

El cambio en 5to año, el cambio era porque me dí cuenta que era lo que me gustaba, más que nada. Yo estaba decidido por Historia en ese momento, eh, y me dieron... En la escuela secundaria en la que estudié era una escuela con orientación económica así que la matemática del último año era una matemática financiera. La gente que quería estudiar una ingeniería no tenía recursos para hacerlo, conocimientos. Entonces, la profesora de matemática daba horas extras de matemática para los estudiantes que iban a ingresar a ingeniería y yo tenía un amigo que iba a ingresar a una. Entonces yo me quedaba de onda (risas) y decía esto me gusta o sea, me gusta mucho “em” empecé un poco a mirar: esto es para mí. (E1Mat, 23 de junio de 2020).

Yo ahí, desde cuarto año de la secundaria o desde mediados de cuarto de la secundaria yo, o sea, me sentía muy identificado con mi docente de geografía. Eh, me era una asignatura que me gustaba. Había otras opciones, estaba entre contador, pero no me terminó gustando... eh creo que después no había muchas otras opciones, no tenía en mente otras opciones, pero me sentí cómo con geografía, me sentí identificado con la docente de geografía. Y eso me llevó desde mediados de cuarto ya a estar decidido que iba a hacer eso (E2Geo, 24 de junio de 2020).

En el marco de estos atributos encontramos componentes de lo subjetivo que guardan relación con aspectos de la personalidad de los docentes, formas de abordar la clase y con cierta identificación que el estudiante realiza respecto al oficio o profesión vinculada con la formación docente y retornos en la estructura narrativa hacia la adolescencia: «...en muchas ocasiones para relatar cómo el pasaje por la facultad habilita la reconstrucción o la modificación de ciertos vínculos familiares o para dar cuenta de las influencias de ciertos maestros o profesores en la elección de la carrera» (Pierella, 2011, 36).

Destacamos en estos casos seleccionados que ambos entrevistados eligieron inscribirse en carreras del profesorado en la Facultad (Matemática y Geografía). Los estudiantes recuerdan a aquellos profesores que dejan marcas en recorrido por la institución, en este caso la escolar. Sin embargo, más adelante en el análisis de los vínculos intersubjetivos durante la carrera de grado se reconocen como referentes de la formación durante la trayectoria (transmisión).

Sin embargo, de las vivencias transitadas en la escuela no siempre se destacan los contextos favorables. En ocasiones, las situaciones percibidas como adversas fueron significativas para tomar decisiones sobre la continuidad en los estudios universitarios o en la carrera elegida. Destacamos dos situaciones que llamaron nuestra atención.

Bueno, yo ingresé a la universidad en 2014, soy cohorte 2014 y entré digamos directamente, terminé la secundaria, fue mi primera elección Sociología y en ese sentido, sí, estaba inscripto sólo en esta carrera. No había tenido como varias opciones de las cuales... había pensado, obviamente antes de anotarme en otras, pero nunca lo formalicé en el sentido de inscribirme a más de una. En Sociología es una opción digamos que no soy recibido, digamos soy bachiller en ciencias naturales por secundaria y nunca había tenido Sociología...pero había tenido, claro... incluso me puse a pensar: posiblemente como había algunas personas que habían tenido una mala, una mala representación de la sociología por haber tenido clases en la secundaria, quizás si yo hubiera tenido clases de sociología no lo hubiera elegido. Pero sí tenía unos contactos más, más por afuera que me permitieron ver la carrera, conocer el plan de estudios y bueno, mi primera única opción y al final se dio y continuar (E17 Soc, 27 de julio de 2020).

Yo vengo de hacer un año en la carrera de Comunicación Social. En Paraná, en la UNER, sí. Y bueno, después como no me gustaba mucho el enfoque estaba entre esas dos, y, entre Ciencia Política y Comunicación Social, y bueno por una cuestión de que... viste que en la secundaria hay como orientadoras vocacionales, y me había dicho que no iba a tener mucha salida laboral la Ciencia Política (E25 Cipol, 7 de agosto de 2020).

Las perspectivas de estos estudiantes nos interpelan en varias cuestiones que refieren a la experiencia en el nivel secundario, sus trayectorias académicas, la relación con actores de la institución y los efectos de esto en las carreras elegidas. Observamos, entonces, que se amplían los referentes sobre los que asientan las decisiones. Así, en este caso se mencionan a los compañeros, pero también a otros actores como son los orientadores vocacionales de la institución.

Otra cuestión que advertimos es aquella que se vincula con las representaciones sociales que se configuran en torno a la enseñanza de estas disciplinas en la escuela secundaria en Santa Fe (reconociendo la complejidad y particularidad de las modalidades vigentes sobre las que no avanzamos en esta investigación)⁹⁵, así como también el campo profesional y su salida laboral. Esta situación no es ajena al proceso de institucionalización de la Sociología y la Ciencia Política en las universidades, las

⁹⁵Para profundizar sobre la estructura del sistema educativo en la provincia de Santa Fe, el Diseño curricular para la Educación Secundaria así como aportes y discusiones que aportaron grupos de investigación de la FHUC UNL se recomienda revisar, Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Argentina (disponibles en <http://repositorio.educacion.gov.ar/>), la Resolución del MEP de Santa Fe N° 2630/14 y su Anexo: Diseño Curricular "Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe" y la publicación coordinada por la Baraldi (2020) en la cual se indaga desde una perspectiva teórico-metodológica multidisciplinar y multirreferencial, en la que confluyen aportes de análisis de la política educativa, la sociología de la educación, la psicología social, el análisis institucional y la didáctica en los procesos de construcción curricular en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria en la provincia de Santa Fe a partir de la implementación de Ley de Educación Nacional N° 26.206.

discusiones que en torno a éste se dieron desde el retorno a la democracia en Argentina y sus efectos en las políticas públicas curriculares nacionales, y provinciales tanto en el nivel medio cuanto en el superior⁹⁶. En la FHUC, tal como ya lo mencionamos en el fueron de las últimas carreras en incorporarse al abanico de la oferta académica de las licenciaturas.

En cuanto a la elección específica de la UNL como institución de nivel superior para realizar los estudios de grado, se despliegan una variedad de justificaciones entre las que destacan de manera reiterada la opción por la *Universidad Pública*. Sobre esta mirada hay variadas vinculaciones acerca de lo público de la educación y en tal sentido los hallazgos imprimen heterogeneidad a las justificaciones.

[...] como que siempre tuve muy en claro que quería estudiar en una universidad pública. Si bien yo fui a escuela privada en la secundaria no fue como la primera elección de mis papás, bueno mía. Yo era chica. Lo primero que charlamos no fue ir a una escuela privada, fue seguir en la educación pública. El tema es que a la escuela que yo iba en la escuela primaria tenía la secundaria en el turno tarde y era como más... me quedaba muy lejos de mi casa, también. Era como, eh, un lío ir a la tarde a la escuela. Bueno, entonces, pensando en eso y pensando en que yo quería ir a ... mi papá quería que yo vaya al Industrial⁹⁷ y bueno, no, yo no quería, yo tenía bien en claro que quería una escuela, sí, una escuela que tuviera orientación humanidades porque sabía que, en realidad, en ese momento quería estudiar periodismo, otra cosa, pero tenía bien en claro que quería humanidades. Entonces bueno, si bien, hice la secundaria en una privada por todas estas cuestiones, siempre en mi casa siempre se valoró un montón la educación pública, siempre fue el pilar, tipo de ser posible elegir siempre la educación pública. Así que siempre fue sí o sí iba a ir a una institución pública para... para la universidad, ya sea acá en Santa Fe o en otro lado. (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

Asignar una sola razón a la elección de la UNL simplifica el asunto. Por ello, enriquece el análisis incorporar como rasgos significativos la proximidad geográfica de la institución, ya sea porque los estudiantes residen en la misma ciudad con su familia o

⁹⁶ Para ampliar el recorrido que la enseñanza de la Ciencia Política ha adoptado en cada nivel del sistema educativo y en el contexto sociohistórico particular de Argentina, así como sus formas, procesos y contenidos se recomienda el trabajo de Nadia Alasino, Mariano Sironi y Gastón Mutti: *La Ciencia Política en la educación media y superior argentina* (disponible en <https://independent.academia.edu/>). Respecto a la enseñanza de la Sociología en nivel medio argentino, echa luz la investigación de Victoria Molinari (2008): *La Sociología en la escuela*.

⁹⁷ La Escuela Industrial Superior depende de la Universidad Nacional del Litoral y está anexa a la Facultad de Ingeniería Química. Es una institución educativa preuniversitaria.

porque deciden el traslado, así como la gratuidad⁹⁸ y laicidad de la enseñanza en la educación superior.

Bueno, primero quería estudiar una carrera que esté no tan lejos de lo que es mi... mi ciudad y segundo porque era pública. O sea, ya la veía descartada la situación de una católica por, obviamente, porque teniendo la posibilidad de tener una pública que tiene una cantidad terrible de carreras, de posibilidades, lo pensé por ese lado también obviamente porque creo y *confío que la universidad pública* tiene eso también de la exigencia de los docentes, el rendimiento, y bueno todo lo demás. Pero en ese momento yo me decidí por, por en primer lugar por lo que yo quería estudiar, en segundo por lo que cubría dentro de la UNL, porque era pública, entonces fue lo que más me, me llevó digamos. Igual, si en la, te doy un ejemplo, que, si mi carrera estuviese en la católica también, digamos. El Profesorado en Biología se estudia también en el Almirante Brown, pero obviamente vuelvo a lo mismo. Decidí por la Universidad por lo que abarca también el título. Eso es otra cosa. (E15 Bio, 9 de julio de 2020).

Bien, en primer lugar, por la, por la carrera que era. Al ser una carrera en humanidades estaba la posibilidad, por ejemplo, de cursarla en la Universidad Católica. Bueno, por cuestiones personales con la religión es como que tenía mis diferencias entonces como que decidí no hacer una carrera de humanidades en la Católica, em otra cuestión era: la cantidad de gente y las posibilidades que yo sabía iba a encontrar en una universidad pública y me iba a encontrar en una universidad privada. Más que nada todo lo vinculado... como yo iba a hacer la licenciatura ya sabía que se orientaba más a la cuestión de la investigación, sabía que iba a tener más posibilidades estudiando en la UNL que estudiando en la católica. Además, por toda la cuestión de las becas de intercambio que es algo que a mí me interesa mucho, es como que sabía que eso estaba muy bien articulado en la UNL y por otro lado también, la cuestión social. En la católica iba a ver muy poquita gente y bueno como que yo quería hacer la trayectoria universitaria acompañada por un grupo de gente, amigos, amigas y bueno, como que veía que en la Católica iba a ver grupos muy reducidos y no iba a encontrar eso (E9, Filo, 6 de julio de 2020).

En la ciudad de Santa Fe existe una amplia cantidad de instituciones –públicas y privadas - en las que se pueden realizar estudios de educación superior. Además de la UNL, se encuentra las sedes de la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Católica y múltiples ofertas de carreras de grado y pregrado que ofrecen universidades de gestión privada bajo la modalidad presencial o virtual en sus sedes de extensión áulica y campos virtuales. Además, es muy importante mencionar la múltiple oferta de carreras que se ofrecen desde establecimientos de educación superior (Institutos,

⁹⁸ Se puede consultar sobre el proceso histórico político de la gratuidad universitaria en argentina en: *La conquista de un derecho: reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina* compilado por Villanueva (2019) - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes; Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

Escuelas Provinciales⁹⁹) de gestión pública o privada en la ciudad y en la región. Por las características de la FHUC y su formación en carreras de profesorado, reviste importancia la convivencia con Institutos de Formación Docente y las decisiones que toman los estudiantes de optar por la formación en éstos (esta cuestión es valorada por los estudiantes, especialmente por aquellos que se forman como profesores).

Bueno, eso tiene que ver con que quería realmente estudiar un profesorado porque la docencia me gustó siempre, desde chica. Eh... y bueno, tenía dos opciones ¿no es cierto? Un terciario o universitario. Y bueno consultando con gente y mi mamá como que me inculcó mucho ese camino, decidí en la UNL. Más que nada por referencia con gente que fui hablando, digamos que iba a ser el título que iba a tener más importancia, el terciario, que bueno. Y fue, yo creo que fue la mejor decisión que pude haber tomado, porque la formación que tenes en la UNL no la ves en otro lado. O sea, yo no es por desmerecer ni nada, pero tengo muchas compañeras que estudiaron en terciario y siempre ellas plantean las falencias. Podemos hablar un montón del plan de estudios y las falencias de Letras, pero... pero la formación general que te da la UNL no la tenes en ningún otro lado (E23Let, 6 de agosto de 2020).

A mí siempre me gustó geografía, desde la secundaria, digamos. Entonces yo como que sabía que quería estudiar eso. Y, obviamente, uno empieza a averiguar dónde se puede estudiar y yo medio que no dudé mucho porque, digamos estaba ahí en la FHUC, que yo sé, que era universitario y de más, y después había un terciario en Rafaela pero que, era medio inestable, o sea a veces seguía la carrera, de hecho la cerraron un tiempo, ahora se volvió a abrir y era un terciario y entonces siempre que me recomendaron me dijeron: mira, te conviene un universitario que es otro tipo de título y la verdad que uno siempre escucha hablar muy bien de la UNL así que medio que no dude y me fui directamente ahí (E11Geo, 7 de julio de 2020).

Los mandatos de diferentes orígenes también son referidos por los estudiantes y por ello hace difícil pensar que la decisión sobre la elección de la UNL se apoya en una sola razón. Tal como sostiene Frigerio (2001), «los estudiantes ingresan impulsados por mandatos familiares y sociales, apuntalados por ideales proyectados desde su infancia o adolescencia, dejando entrever una especie de coincidencia entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado».

Mis padres son recibidos por UNL. Son los dos licenciados en química. Después mi viejo hizo algún que otro posgrado, estaba terminando la tesis de doctorado, mi vieja hizo la maestría, no la terminó. Como que, siempre estuvo presente en la familia esta idea de seguir, de estudiar y que sea en una universidad pública, por eso... estaba conceptualizada acá en casa como un nivel bastante bueno. Como que no hay, si te

⁹⁹ De acuerdo con lo informado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: En la provincia de Santa Fe funcionan 139 instituciones de formación superior (Fuente: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121871).

podiera decir, una representación muy buena acerca de las universidades privadas y bueno, pero terminé escogiendo UNL por estas cuestiones familiares ya contadas... un bagaje de ideas (E17Soc, 7 de julio de 2020).

Básicamente cuando yo me quise venir a estudiar, mi mamá ya de por sí me dijo “anda a la pública”. Porque las universidades privadas son muy caras. Más que nada ahora. Entonces me dijo trata de elegir algo que sea en Santa Fe, Esperanza o a lo sumo Paraná, pero siempre que sea algo público. Así que bueno, ya de por sí elegí la UNL. Y segundo la carrera que a mí me gustaba, que es biodiversidad, no estaba en otro lugar que no sea en FHUC (E24Bio, 7 de agosto de 2020).

Ahí, inicialmente para empezar Sociología es clave la madre, o sea, la madre de una novia que tenía, que estudiaba sociología y estaba por recibirse. Los domingos nos poníamos a charlar cuando iba a la casa me daba cuenta que, que Filosofía me gustaba, pero que había algo que me gustaba mucho más. Ella me empezaba a contar, contar como lo que, como era el trayecto, como eran las materias, como eran los profesores (E4Soc, 30 de junio de 2020).

Los mandatos tienen relación con cuestiones familiares, expectativas de ascenso social e incluso con la representación acerca del ideal de profesión elegida. Ello no implica que siempre operen de manera positiva a la elección, puede ser también objeto de rechazo hacia un futuro posible: «(...) ofician de borde y desborde» (Frigerio, 2001: 110).

Después también, eh, el tema del nivel que siempre por lo que sabía, siempre me dijeron que era excelente la UNL en cuanto a su nivel académico. Mi papá daba clases también en FADU, en Arquitectura, entonces el también conocía docentes y todo y él también era parte del sistema, entonces sabía que era excelente. Y bueno, como que eso también fue un poco ... y además pensar... pensar como algo no solamente de ir a cursar y volverme a mi casa sino pensar un poco en todo lo demás que hay en la universidad que en la UNL hay y por ahí en otros lugares no tanto... digo pensando, fundamentalmente, en la Católica, por ejemplo, acá en Santa Fe. Comparando con eso, con otra universidad por lo que sabía, la Católica no tenía todas las otras cosas que a mí sí me interesaban de la UNL (E5Cipol, 1° de julio de 2020).

Me la recomendaron mucho porque esta carrera estaba en Oro Verde, también, y me tiró abajo el tema de que un período de la carrera se hacía en Oro Verde y otro en Diamante... eh todos mis amigos se iban a Santa Fe entonces, también, era otra cuestión y además me recomendaron mucho la facultad. Eh, en cuanto a organización, a privilegios... entonces fue todo un combo (E29 Bio, 11 de agosto de 2020).

La UNL en tanto universidad pública, también es portadora de prestigio en aspectos tales como el alcance profesional de la titulación, las características del plan de estudios de la carrera elegida, las oportunidades que ofrece a los estudiantes en cuanto a la

obtención de becas, realización de pasantías y de intercambios en universidad extranjeras y las trayectorias universitarias de familiares y/o amigos.

Sí, ni lo pensé. Como que no pensé, hay dos universidades, tengo que elegir ésta, tengo que elegir la otra, directamente. También había mucho de idea en la familia de que la UNL tenía más prestigio, que era una universidad que te da la mejor formación, que vos podías sacarle el jugo a la universidad privada y ser un buen profesional, pero está como ese capital simbólico, ese prestigio, que tiene la UNL (E4 Soc, 30 de junio de 2020).

Me lo recomendó una amiga de mi hermana, yo primero quería estudiar Veterinaria, me iba a ir a Esperanza, también. Después me di cuenta que no era lo mío porque quise ir a ver una operación de una perra mía y no pude, así que bueno, quería algo orientado, digamos, a las ciencias biológicas. Si no era Veterinaria, tenía que ser algo parecido. Entonces, mi hermana tenía una amiga, una conocida que estudió, se había recibido recientemente, ahí en la UNL de Licenciatura en Biodiversidad. Aparte, me puse en contacto con la chica y ella me contó que aparte tuvo la posibilidad de irse a Sudáfrica con una beca, entonces bueno me re embalé (E10Bio, 6 de julio de 2020).

Continuamos con el análisis de este momento inicial del itinerario institucional estudiantil poniendo en consideración las características singulares que adquiere el ingreso a la Universidad y a la FHUC. Para eso, consultamos específicamente sobre rasgos de anfitrión que reconocen los estudiantes en diferentes instancias que se ponen a disposición en estos tiempos tales como son la inscripción a la carrera, las jornadas de bienvenida y los cursos de articulación entre los más destacados. Estas se vinculan a las políticas del ingreso desplegadas por la Universidad y la Facultad las cuales ya abordamos en el inicio del apartado poniendo foco de atención en las regulaciones curriculares de la institución en la primera parte de este apartado.

Y me acuerdo que traje todo rápido y había un montón de, era ahí en Abogacía. un montón de agrupaciones que te hostigaban así, te perseguían, yo: «por favor suéltense que quiero llevar esto para poder volverme». Ese es el recuerdo que tengo (E20Cipol, 4 de agosto de 2020).

Transitar el ingreso a la universidad es un proceso que comienza con las inscripciones centralizadas en el edificio de Rectorado. Para algunos implicó llegar a la ciudad solos, ubicarse, entender modos y maneras de estar en una nueva institución. Coinciden en que es un momento de confusión y caos por la cantidad de personas y trámites que se solicitan. Carli alude a este tipo de vivencias denominándolas *vivencias inaugurales* e indica que, en los relatos de los estudiantes de la UBA: «se destacaron las limitaciones

del dispositivo institucional, la colaboración aleatoria de los pares y las tácticas empleadas para permanecer» (Carli, 2012: 89).

En ese tumulto, la presencia de las agrupaciones políticas es significativa. En ocasiones se perciben sostén del momento y en otros abrumadoras, pero siempre hay presencia. En esta línea, Carli (2012) propone pensar el papel que tiene los partidos políticos en la Universidad como instancias organizacionales con efectos identitarios que desplazan, obturan u ocupan el vacío de otros polos de identidad del lado de la institución universitaria.

Pero también notamos que no hay límites precisos entre la Universidad y la Facultad, no todos distinguen con claridad rasgos de recibimiento de una y otra, sino situaciones puntuales a las que atribuyen la bienvenida. Rescatamos una anécdota que se repite en varias ocasiones y que refiere al momento de la inscripción a la carrera.

En realidad, yo me inscribo a la licenciatura en el 2009 y la persona que estaba encargada en Rectorado en ese momento, viste que era un gran espacio físico, que me acuerdo, que se ingresaba ahí... que dábamos... había toda una fila larga que daba toda la vuelta por el pasillo de Rectorado y la mujer me dijo: ¿Vos te vas a inscribir sólo a la licenciatura? Y le digo: Sí, yo quiero ser Licenciada en Letras. Y me dice: inscribite al profesorado. Hice ocho meses de orientación vocacional con una psicopedagoga... con una psicóloga en la escuela, todo, pero terminó definiendo mi destino la señora que me anotó. Entonces me dijo: bueno mira yo te recomiendo que te anotes a los dos, total no te hace nada dice y de paso cuando vas rindiendo se te va acreditando. Después, ves si lo quieres es seguir al profesorado o no (E13Let, 7 de julio de 2020).

De hecho, cuando yo me inscribí solamente me iba a anotar en el profesorado por esto que te decía, no tenía idea qué era la carrera, no sabía que existía la licenciatura ni qué carajo se hacía con eso, entonces ahí la chica que me anota me dice: pero mira que la licenciatura... como que si hacía el profesorado podía hacer la licenciatura. Si te anotas y no te sale nada es lo mismo, y tenes los años, los primeros años comunes y si te gusta, la haces y si no, no. así que me anotó ella digamos. Pero bien como atenta ya a quizás a alguna consulta de ese estilo o capaz que le llamó la atención, no sé. Pero me lo sugirió la chica que me anotó. Así que hasta ahora no había tomado ninguna decisión, me había mandado mi viejo a la UNL y la chica que me anotó en las dos carreras... nada (E26Let, 7 de agosto de 2020).

De esta forma, los relatos recorren de manera difusa los recuerdos de esa época identificando alguna charla orientativa sobre aspectos administrativos a contemplar para ingresar. La incertidumbre y el recuerdo borroso respecto al ingreso a la Universidad también se da en relación con la Facultad. Al ser consultados respecto a los momentos claves que referencian en la FHUC, las jornadas de bienvenidas no son las que

adquieren mayor notoriedad. En varios casos no logran recordarlas y muy pocos son los que decidieron asistir.

Lo único que tengo presente es en primera instancia, los chicos de las distintas agrupaciones políticas en cuanto a la militancia eran los que nos ayudaban en ese momento y después por parte docente la bienvenida a la universidad, eh, creo que cuenta. Sí, me parece que cuenta, pero extra áulico no había un acompañamiento, creo yo, institucional. Era más que nada parte de la colaboración de los chicos que militaban (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Hubo un acto de recibimiento que estuvo el director de la carrera, me acuerdo que era *D/C*¹⁰⁰ en ese momento y no sé quién más. No me acuerdo si estaba el Decano o el Rector, o alguno de ellos. Eso no me acuerdo ya. Sé que hubo un acto en el salón de actos de ahí de la FHUC y, pero justo cuando empezaba el cursado, después, cuando tuvimos los cursos de articulación no, no hubo nada más que los cursos de articulación (E6Cipol, 2 de julio de 2020).

El espacio institucional que reviste importancia en la definición de los rasgos del ingreso a la facultad es el de los cursos de articulación (general y disciplinar). Transitarlos configura la primera experiencia de estar en la universidad y, nuevamente se abre un abanico diverso de vivencias. Hay distinciones sobre la experiencia entre aquellos que realizaron las instancias adelantadas (cursando aún el 5to año de la escuela) y los que los hicieron durante el año académico en el que comenzaron el primer año.

[...] tenía mucha ansiedad por arrancar y era como cerrar una etapa que ya venía medio cansado de la secundaria, como que me oxigenó, me sentí libre digamos. Sí, me acuerdo, por ejemplo, los cursos de ingreso, algo que me llamó la atención es que lo daban estudiantes avanzados, no la daban docentes. Entonces te sentís como que lo tenes ahí cerca, que le preguntas cualquier cosa, hablaba incluso en el colectivo con la docente que me daba el curso de ingreso. En ese sentido, lo sentí como que no sentí ese quiebre, si se quiere, de entrar a un lugar que uno no conoce, con gente que no conoce. Y después me sentí muy bien porque sentí que estaba en un espacio gente que tenía afinidades parecida. Y después si, si en general fue así, fue como una sensación positiva digamos. *Estaba en mi lugar, estaba cómodo* (E4Soc, 4 de junio de 2020).

Varios estudiantes transitaron, dada la proximidad con las localidades de origen, algún curso de articulación en unidades académicas diferentes a la FHUC lo cual repercutió en los primeros tiempos en la apropiación del espacio y el sentido de pertenencia a la institución.

¹⁰⁰ Se resguarda la identidad por lo que utilizamos la codificación: *D/C* para referir a la figura de Director/a y Coordinador/a del as carreras de grado de la FHUC.

[...] entonces, ni siquiera tuve un primer encuentro con mi facultad allá en el Pozo y fui bastante perdida. Recuerdo que estuve bastante perdida, no encontraba nada, no había nadie que te guiara tampoco. Encontré una chica que estudiaba lo mismo que yo y ella tenía una amiga que ya había ido entonces, así nos fuimos manejando un poco y llegamos al aula. Pero, no sé, creo que recién empecé a sentirme parte de la UNL cuando empecé a conocer la gente, empecé a conocer... lo que tiene FHUC es que como está la carrera de Ciencia Políticas hay muchas agrupaciones políticas y los chicos de ahí siempre están dispuestos y abiertos a ayudarte. Los chicos del Centro, todos. Entonces ahí creo que fue cuando empecé a conocer la gente. *Me parece que la gente de la universidad fue la que me hizo sentir parte de la universidad como institución* (E16Let, 10 de julio de 2020).

La instancia de los cursos de articulación es en la que se produce el pasaje, oficia del umbral entre la escuela y la universidad. Momento referenciado como complejo en tanto implica responsabilidad y autonomía a la vez que empaparse de las regulaciones académico-administrativas, de los materiales de estudio, de las dinámicas de trabajo en el aula y de las primeras instancias de evaluación. Implica también, reconocerse en un espacio físico cargado de sentidos e ingresar a un campo disciplinar dotado de un lenguaje específico. Todas estas situaciones aparecen abruptamente y difieren sustancialmente de la tradición escolar.

Estas cuestiones de las que vos mencionas, no es cierto, sobre como uno se va construyendo yo creo que es como una construcción que vas haciendo con el tiempo cuando te afrontas con algo nuevo. Em, no sabía cómo funcionaban las agrupaciones políticas, no sabía que era un centro de estudiantes, desconocía las oficinas internas administrativas, la diversidad de oficinas que existen. En ese sentido desde el principio era totalmente desconocido para mí y con respecto a lo que eran los compañeros: yo creo que es algo que pasa mucho, yo también tengo una apreciación de esto y es que apenas entrabas a la facultad es como que los grupos son muy unidos. Se forman grupos, en cierto punto amplios y se van ayudando entre todos, ver y compartiendo esa experiencia como para ver bueno, qué se puede construir en base a todo eso (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Para aquellos estudiantes que realizaron un cambio de carrera entre unidades académicas diferentes, los cursos de articulación no ocupan un lugar relevante en el pasaje. Sin embargo, hay rasgos de bienvenidas que se visualizan en el acompañamiento de los pares y de los docentes del primer ciclo de la carrera.

[...] lo veía como una gran familia, era todo muy raro. O sea, viniendo de FIQ veía a FHUC como una gran familia porque yo te digo, el primer cuatrimestre, del primer año que estaba en FIQ compartía una materia en FIQ con chicos del profesorado y la hacía en FHUC ... y la diferencia entre los docentes de FIQ y de FHUC, eh, se notaba muchísimo. La forma en que te acompañaban los docentes de FHUC...yo,

comparando esas dos facultades sentía, literalmente que FHUC era una gran familia (E1Mat, 23 de junio de 2020).

Ajá, te voy a hacer la diferencia porque, en Ingeniería Química, yo cuando ingresé te digo que ingresé más por mi cuenta. No he sentido, digamos un acompañamiento. No quiere decir que no lo haya habido, quizás yo no lo he buscado tampoco, si bueno, el Centro de Estudiantes siempre está ahí, pero en el Profesorado en Matemática para mí que fue otra historia. En el ámbito de la carrera donde estoy como más, yo te podría decir, más familiar. No sé si será porque somos menos, o por las docentes que tenemos. Como que uno se siente muchísimo más acompañado, es como otra facultad de todas las otras facultades y es lo que a mí me gusta. (E3Mat, 25 de junio de 2020).

Volvemos a esa idea de borde, de frontera para visibilizar que, ese tiempo del ingreso en la universidad y en la Facultad en particular, es un continuo que se extiende más allá de los cursos de ingreso y por muchos meses más durante el cursado del primer año de la carrera.

Claro, yo lo veía así, sí, pero después de todo eso fue un redescubrimiento sobre la carrera, la universidad, sobre cómo te decía al principio, las múltiples ramas que se puede presentar alguien...eh ver que en cada materia trabajábamos algo en particular que después se hacía un todo en conjunto y que podía yo indagar sobre todas las ramas que íbamos trabajando en cada asignatura, no es cierto. Entonces, en ese sentido fue como un shock cuando entré a la facultad y empecé a conocer todo eso. Además, era un mundo muy desconocido a como nosotros veníamos en la secundaria. Nosotros veníamos de la secundaria con, eh, un marco que sabíamos que teníamos que estar de lunes a viernes en tales horarios y si se modificaban nos avisaban. Entonces nosotros, de pasar de eso a, em, por ahí no tener un lugar centralizado donde a vos te asignen los horarios, tener autonomía para ir a las... para inscribirte, autonomía para elegir qué materias vas a hacer, autonomía para decidir si vas a ir o no a la clase. Porque en ese momento hablar de clases donde la presencialidad no, no, implicaba en la regularidad de la materia, no es cierto y cuando uno viene de la secundaria con ciertas ideas y cierto, ciertas costumbres, eh, esto de que no sea obligatorio la regularidad por ahí hacía, hacía querer faltar en alguna cuestión así, ¿no? (E8Hist, 6 de Julio de 2020).

Mirá, yo te voy a decir lo que siempre... el mismo rumor que se corre en los secundarios. Te dicen, en la universidad sos un número más y eso es lo que siempre... con la imagen con la que yo entré a ambas carreras. Eso sí se repitió. Pero bueno, después de eso, uno sabe que, por ejemplo, empiezo a tomar más independencia. Uno ya te viene, mi mamá me lo decía: En la universidad no va ser como en el secundario, vas a tener que vos regir tus propios espacios, tenés que ser vos responsable. Vos te podés ir de la clase si querés, me decía mi hermana, que ya había empezado hace un año. Vos te podés levantar de la clase e irte sin decirle nada al profesor, si querés no vas a la clase y nadie va a decirte una(E3Mat, 25 de junio de 2020).

Estos tiempos son complejos y para todos los estudiantes implicó un proceso diverso de reconocer modos propios de habitar esta nueva etapa de la formación académica. A

pesar de las dificultades que van apareciendo se insiste en la noción de *comodidad* para describir sensaciones respecto de la ambientación al primer momento en la FHUC. Se robustece la figura de los pares y de docentes específicos con los que se configuran lazos de amistad y vínculos pedagógicos que habilitan la continuidad a la vez que contribuyen a pensar rasgos identitarios propios y con la institución.

Siempre. Siempre. Siempre. Desde, bueno mi incapacidad me llevó por otros lados, arquitectónicamente, y sentí el apoyo tanto de mis compañeros como de mis profesores. Siempre. Incluso ellos mismos han hecho reclamos para la cuestión de accesibilidad. Cuando yo, por mi rehabilitación, yo toda la vida rehabilité. Y por mi rehabilitación he tenido que anotarme fuera de término a materias, o dejarla para otro año, o rendirla de otra manera. Y siempre lo que hice yo fue pedirles consejo a ellos porque la licenciatura no es como el profesorado que no tiene correlatividad, y siempre le pedía consejo de cómo cursarla. Y me ayudaron siempre (E31Let, 11 de septiembre de 2020).

La UNL se presenta, para la mayoría de los estudiantes entrevistados, como una institución que pone en consideración múltiples posibilidades que se dan lugar en lo público. En ninguno de los casos se mencionó la cuestión de los cursos de articulación como un obstáculo para el ingreso. Los puntos de inflexión más destacados son aquellos que refieren a los esfuerzos personales por lograr una filiación institucional lo cual implica adquirir hábitos de estudio, de organización, de autonomía que siempre son complejos. Finalmente, es recurrente la identificación de la FHUC con la idea de familia (noción compleja que desborda a esta investigación) la que convive con otros significados que dan los estudiantes a sus recorridos universitarios como un trámite para obtener el título profesional.

Capítulo 4

Lo temporal en tanto momento institucional

Apartado 2: Permanecer

En el apartado anterior abordamos el momento inicial en el que los estudiantes marcan los primeros trazos de los itinerarios institucionales en la Universidad y en la Facultad. Sostuvimos que el ingreso es un tiempo que comienza a configurarse con antelación a la llegada a la universidad y que, por diversas razones, no finaliza el primer día de clases. En este sentido, forma parte de un proceso continuo en el que los estudiantes habitan espacios, construyen lazos, vínculos intersubjetivos en la enseñanza, conocen, se adecuan y readecuan al complejo nudo de las regulaciones curriculares y burocráticas administrativas.

El pasaje de ingresante a estudiante ocurre en un tiempo que puede coincidir o no con el crono pautado en el curriculum universitario a partir de los acuerdos político-académicos institucionales que se dan en el marco de las regulaciones vigentes. Pasaje en el que la presencia de otros se torna significativo.

[...] incluso habiendo ingresado el primer año, me costó mucho esa ruptura de secundaria, la ruptura de secundaria a Universidad, que la secundaria no te prepara para la Universidad. Eh, en primer año que te estén hablando de un parcial, no entender la diferencia entre un parcial, un final, cosas así (E1Mat, 23 de junio de 2020).

Nuevamente, convocamos a Adelina Eccelli porque nos ayuda a pensar en detalles, gestos¹⁰¹ que dan lugar a quedarse, a continuar en la universidad pero que también pueden invitar a retirarse.

Lo tuve que aprender todo. Aprender incluso cosas que no tenían que ver con hacer de bedela. La facultad de Magisterio por aquel entonces acababa de segregarse de la de Padua y al principio no había casi nadie, ni siquiera una secretaria. Encontré a una estudiante que me enseñó a ser bedela. Se llamaba Daniela. Me echó una mano. Me hizo comprender qué era un plan de estudios, los conjuntos de materias. Para mí esta figura era muy importante y de vez en cuando la llamaba para que me enseñara algo que tenía que aprender para siempre. Poco a poco me fui integrando bien, me sentí a gusto y así continué (Zamboni, 2002:115.16).

¹⁰¹ El gesto entendido como una relación provocadora: [...] pensar en términos de gestos en un sentido muy preciso: cada gesto, cualquiera sea, no solamente es estudiable desde el punto de vista de un cuerpo biológicamente concebido ni desde su biomecánica, y mucho menos desde su anatomía, sino como una relación cuerpo/objeto/fuerza/contexto (Bardet, 2019).

4.4 Permanecer: perspectivas de los estudiantes

La permanencia transcurre, según los relatos de experiencias de los estudiantes, de manera singular. Durante el transcurso de sus trayectorias académicas desarrollan, las actividades específicas vinculadas con el cursado de las asignaturas, pero también, muchos eligen inscribirse en actividades académicas extracurriculares (para las cuales es necesario cumplir ciertos requisitos), en becas (que pueden o no estar ligadas con actividades de formación académica) e, incluso, eligen militar en agrupaciones estudiantiles universitarias. Todas comprenden un conjunto de experiencias que atraviesan el currículo y que tensionan, transforman y resignifican la permanencia. Respecto a la noción de curriculum, De Alba (1998) echa luz desde su perspectiva teórica y definición.

Por curriculum se entiende a la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula en las instituciones sociales educativas. (de Alba, 1998: 5-6).

Permanecer durante un tiempo¹⁰², un tiempo que es propio de cada estudiante y un tiempo en que la Universidad y en particular, la FHUC, diseñaron políticas, planes y programas para sostener la continuidad. En esta instancia del análisis recuperamos el PROIPIE, sobre el cual ya hicimos mención en el comienzo del trabajo, en virtud de la relevancia institucional que tuvo, junto con el Plan Institucional Estratégico (PIE) y a partir del año 2010 para la política académica de la FHUC.

¹⁰² El tiempo es una categoría conceptual que cobra relevancia en la organización de los capítulos/apartados. Ordena la presentación de los momentos en los que se transcurre la vida institucional de los estudiantes. No es objeto de discusión en este trabajo de investigación, sin embargo, resulta interesante poner de manifiesto que Elías (2010) ofrece una definición de tiempo en el marco de la Sociología procesual: «La palabra tiempo es el símbolo de una relación que un grupo humano (estos son, un grupo de seres vivos con la facultad biológica de acordarse y sintetizar) establece entre dos o más procesos, de entre los cuales toma uno como cuadro de referencia o medida de los demás. [...] Así pues, relacionar diversos procesos entre sí como *tiempo* significa vincular al menos tres entidades continuas: los hombres que relacionan, y dos o más entidades continuas en devenir de las cuales un cumple en cierto grupo humano con función de un *continuun* normalizado como marco de referencia para los demás» (Sección 6, pp. 67-68.).

Previo a considerar algunos de los aspectos nodales del este Programa en el marco de esta investigación y la impronta que marcó en cuanto a las políticas institucionales, académicas que se propusieron para sostener el ingreso, la permanencia y la formación en la facultad, nos interesa poner de manifiesto las perspectivas de los estudiantes. La mayoría de ellos desconoce su existencia y, los pocos que indican lo contrario transmiten ideas difusas respecto de los objetivos que persigue y los actores o espacios que involucra. Quienes manifiestan conocerlo vivenciaron alguna de las experiencias vinculadas con la militancia política o frecuentaron grupos de amigos que se involucraron en actividades político-partidaria en la FHUC y ocuparon u ocupan un cargo electivo en el claustro estudiantil (consejero estudiantil o representante en el Departamento)¹⁰³. Destacamos las siguientes apreciaciones.

Lo escuché una sola vez, pero al vuelo. Si me preguntas qué es, en qué consiste, no tengo ni idea. A ver, yo tengo amigas que son justamente de la agrupación que te mencioné hace un rato y por ahí hablan y por ahí cazo al vuelo algunas cosas (E18Geo, 31 de julio de 2020).

Sí, conocí bastante porque especialmente el año pasado nos invitan a todos los Departamentos de Historia del centro de estudiantes como a una suerte de... de asamblea de los departamentos para charlar algunas cuestiones, y siempre estuvo el tema, el lío de las becas de tutoría. Que se dan al inicio de la carrera en la FHUC, creo que casi en todas las carreras diría. Y bueno, el año pasado no se han renovado muchísimas, que siempre se renovaban, y muchos acusaban a que, con esto del plan de ingreso y permanencia, con todo este proyecto que estaban haciendo de cambiar la modalidad de ingreso, estaba medio en suspensión. Y bueno, personalmente nos preocupamos mucho por ese tema, porque no veíamos bien qué estaba pasando con esta figura, herramienta de los estudiantes para formarse, y también para hacerse unos mangos porque te pagan poquito, pero te pagan. Y bueno, por ahí más que nada me interioricé un poco sobre ese tema (E28Hist, 10 de agosto de 2020).

Notamos, además, que no se alcanzan a distinguir las diferencias entre las políticas centralizadas puestas en marcha desde el área central de la UNL que atienden el ingreso y la permanencia (Becas de estudio y Becas de Tutoría para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia de los estudiantes), respecto de aquellas políticas o líneas de acción específicas del PROIPE. Si bien, la Universidad y la FHUC trabajan coordinadamente en pos de sostenerlas, los ámbitos de decisión y responsabilidad son diferentes.

¹⁰³Reglamento de Departamentos de la FHUC UNL. Resolución C.D FHUC N° 743/12 y Texto ordenado Resolución Decanato N° 645/21: De los Integrantes del Departamento Art. 15: Serán miembros integrantes del Departamento los Profesores y Auxiliares de Docencia, Ordinarios e Interinos y tres representantes estudiantiles (acorde a lo establecido por las Resoluciones CD N° 121/2010 y N° 550/10).

No. Eso lo escuché nombrar cuando di el ingreso, pero como estudiante, no (E23Let, 6 de agosto de 2020).

¿De la Facultad? Eh, lo único que tengo conocimiento de eso son, no creo que sean lo mismo, son algunas becas relacionadas con, por ejemplo, bueno, trabajo en la cantina, becas por fotocopias o en el caso de las becas de las..., pero programas específicos de la facultad... ahora no se viene nada a la cabeza. Posiblemente en los mails, toda esa cuestión institucional, habrán figurado, pero... en lo que respecta a mi trayectoria y también experiencias cercanas a mis compañeros, no recuerdo (E17Soc, 27 de julio de 2020).

El Programa plantea puntos de partida político académicos que le asignan sentido y supuestos que lo sostienen. Así, se asume que, en el caso de la FHUC, la problemática del ingreso debe abordarse en relación con la de la permanencia y que ésta no se delimita sólo a la cuestión de los aprendizajes, sino que convoca otras dimensiones de análisis que implican reconocer la complejidad de la institución y de la educación superior en Argentina y en la región: «En primer término, la asunción que el problema del ingreso en el caso particular de FHUC, debe abordarse en tensión al desafío de la permanencia» (PROIPE, 2). Interrogar a la universidad desde el enfoque institucional, desde una perspectiva histórica o a partir de incorporar la discusión que dan en el campo académico es una tarea que conlleva tensiones¹⁰⁴.

Por otra parte, el documento afirma que un rasgo determinante que marca la problemática del ingreso en muchas facultades de universidades públicas es el de la masividad y que, si bien no es éste un rasgo característico de la problemática del ingreso y la permanencia en FHUC, sino más bien lo contrario, se convoca a pensar el ingreso y la permanencia como un desafío central y parte del horizonte que marca las decisiones y acciones que constituyen al Programa.

El caso de la UBA que investiga Carli (2012) es ilustrativo de la problemática de la masividad en la educación superior. En este sentido, la investigación que lleva a cabo

¹⁰⁴ Al respecto, indica Bernik: «Si fijamos la vista en la universidad, inquietan las dimensiones de la crisis porque preocupa cierta invisibilización de las mismas al interior del propio campo académico. Está siendo interrogada aquella universidad cuyo mandato fundacional la ubicaba en un lugar de imaginación, de invención, de creación de nuevos conocimientos. No preocupa la existencia de otras agencias que hoy se erigen como lugares de conocimiento, por el contrario, esta dimensión es parte de un escenario de complejidad creciente, sino que preocupa la imposibilidad para reconocer los quiebres en sus mandatos fundacionales, a la vez que, las implicancias de las articulaciones con la sociedad. Ahora bien, comprender a la universidad como campo, requiere distinguir relaciones, poderes, sujetos, grupos» (Bernik, 2014:2).

muestra la multiplicidad de aristas que tiene para la gestión universitaria y para los estudiantes la cuestión del número. Presenta, describe y analiza la masividad y las tácticas para permanecer en las cuales sobresalen problemáticas relacionadas con: la clasificación institucional de los estudiantes («estudiantes del CBC»), las limitaciones del dispositivo institucional, la colaboración aleatoria de los pares y las tácticas empleadas para permanecer (Carli, 2012: 89).

A diferencia de lo que ocurre en otras carreras de la UNL que registran un número elevado de inscriptos¹⁰⁵ o en otras universidades públicas de Argentina¹⁰⁶, como puede ser el caso de la UBA, la masividad no constituye una regla o rasgo característico durante el proceso del ingreso ni durante la permanencia en la FHUC¹⁰⁷. Esta particularidad no implica desentenderse de la situación problemática en torno a la retención de los estudiantes de grado a lo largo de las diferentes etapas de la trayectoria académica en la institución. El número es un tema sobre el que se plantean tensiones al interior de la vida institucional de las carreras y los estudiantes lo perciben como un aspecto que aparece de diversas formas durante sus itinerarios.

Esto tiene concordancia con los relatos respecto a experiencias en momentos diversos de los recorridos institucionales como son: la inscripción, el cursado, el acceso físico a las aulas, el tiempo de espera para realizar los exámenes, pero también se destacan aspectos del contexto de época que dan cuenta de las características de la planta docente y las condiciones del trabajo institucional. Rescatamos, volviendo a Carli (2012), un fragmento significativo de su obra que pone de manifiesto particularidades de la época.

Lo que expresaron muchos relatos fue la tensión entre las aspiraciones democratizadoras de la política de apertura en el ingreso y las posibilidades institucionales de darles un curso adecuado. De esta manera, las tácticas para sortear las dificultades recayeron en los estudiantes. Sin embargo, y a pesar de la recurrencia

¹⁰⁵A modo de ejemplo: El ingreso a las carreras de grado presenciales de la UNL para el año 2021 registró un número de fichas de inscripción de 1753 para las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas, 2175 para las de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y 1019 para las de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Cabe aclarar que cada unidad académica cuenta con una cantidad diferente de carreras entre las que se distribuye el número general de inscriptos (recuperado de <https://aptus.com.ar/crecio-un-14-la-cantidad-de-ingresantes-a-la-unl-respecto-de-2020/>).

¹⁰⁶ Se puede profundizar la evolución del sistema universitario argentino desde la reconstrucción democrática iniciada el 10 de diciembre de 1983 en el trabajo de Buchbinder y Marquina (2008) en el que se aborda la masividad, heterogeneidad y fragmentación durante el período 1983/2017.

¹⁰⁷ De acuerdo con los registros del SIU GUARANI de la FHUC UNL, la totalidad de inscriptos a carreras de grado presenciales para el período 2010-2020 es la siguiente: 2010: 890; 2011: 920; 2012: 956; 2013: 867; 2014:880; 2015:968; 2016:1140; 2017:1016; 2018:954; 2019:1176 y, 2020: 1559.

de esta orfandad inicial, existieron percepciones positivas sobre la apertura social de la universidad pública, que presentaban diferencias respecto el pequeño mundo de la localidad o barrio de pertenencia, así como también respecto de la escuela secundaria (Carli,2012: 93).

Para nuestro caso, la percepción sobre la relación entre el número de estudiantes que ingresan y los que permanecen, no repara, necesariamente, en las mismas problemáticas presentadas en el estudio sobre la UBA. En la FHUC el acceso a una carrera universitaria que no tiene rasgos de masividad implicó que esas tácticas individuales para ingresar y permanecer fueran más sencillas de sortear dada la posibilidad de conformar pequeños grupos con los pares y entablar, desde el primer año, vínculos con docentes y/o directores o coordinadores de carrera. De todos modos, el abandono de la carrera o la posibilidad de tomar diferentes decisiones en torno al modo de transitar el plan de estudios implicó recorridos más solitarios en asignaturas del Ciclo superior. Algunos testimonios sobre el primer tiempo revelan aquello que habilita la cantidad de estudiantes y la relación con pares y docentes. Situación que, como sostenemos, varía a lo largo del tiempo.

Lo único que me acuerdo, o sea que fue como muy positivo es que nosotros éramos toda esta carrera una sola comisión y la comisión era chica y de hecho se, la mayor parte de primer año dejaron mucho, digamos, entonces se consolidó el grupo muy rápido. Eso fue malo por la cantidad de personas que abandonó, pero para el grupo en sí fue muy bueno porque consolidó bastante el grupo rápido (E13Let, 7 de julio de 2020).

En el curso específico de filosofía de ingreso, muchísima amabilidad, muchísima como cordialidad y una bienvenida re linda a la carrera, porque al ser poquitos es como que hay una sensación de, de grupo muy fuerte. [...] y en ese momento la chica que nos estaba dando el curso de ingreso, muy bien, o sea, desde el primer momento ya nos daba líneas generales para toda la carrera, se me fijaron cosas que hasta el día de hoy a mí me siguen sirviendo, realmente una muy buena acogida (E9Filo, 6 de julio de 2020).

De los relatos que compartimos a continuación, observamos vivencias diferentes en torno a la significación que tiene la cuestión de la cantidad. En el primero se pone énfasis en la preocupación por lo que representa el menor número de estudiantes que pudieron permanecer y en el segundo, se subraya lo que habilita participar de clases poco numerosas.

Ahora, en esta época de pandemia, sí sé que profesores estaban muy preocupados por la deserción y porque, justamente mantener aula, nosotros cuando ingresamos éramos doscientos cuarenta y ahora, de mi camada del 2011, quedamos siete...y no es que los otros doscientos treinta y tres se recibieron, no. Se fueron, o la carrera muy larga o difícil o terminaron dejando (E16Let, 10 de julio de 2020).

De mi camada, a los que hacemos sexto, que estamos, somos los que más adelantados estamos por ahí, los que más... Metidos estamos en la carrera, somos como seis o siete. *Un lindo número para conversar* (E21Filo, 4 de agosto de 2020).

Continuando con los aportes del PROIPE, el diseño apostó a repensar el ingreso en términos pedagógicos y político académicos y a reposicionar la discusión de la formación no sólo en los procesos de aprendizaje, sino, y, sobre todo, en los procesos de enseñanza y formación.

En tal sentido, las diferentes instancias que constituyen este programa no solamente atienden al estudiante, sino también, y especialmente, a los docentes-investigadores y a las diferentes propuestas de formación que ofrecen y desarrollan, así como a los vínculos que generan con las trayectorias particulares de investigación y de extensión. Es imprescindible reconocer que la problemática del ingreso y la permanencia en la universidad no puede circunscribirse en términos de aprendizaje e implicancias de este proceso, sino que, por el contrario, debe recuperarse este aspecto como primordial, pero para comprenderlo en perspectiva con otras condicionantes (pedagógicas, curriculares e institucionales en sentido amplio) que lo atraviesan y le asignan significaciones (PROIPE, 2).

Este planteo pone a consideración una perspectiva en torno a la formación universitaria. El problema del desgranamiento y el abandono en la universidad no responde a una sola causa, sino que es necesario reconocer las condiciones de formación previas, culturales, sociales y materiales, del estudiante. Más allá de estas, se focalizó la mirada en la propuesta de formación, en el perfil de formación pretendido y, en definitiva, en el vínculo generado entre curriculum universitario y sociedad. Así, la problemática de qué formación universitaria se genera y desde qué decisiones, pasa a ser un escenario de estudio en donde la condiciones materiales y simbólicas con las que ingresa el estudiante a la universidad, constituyen un aspecto preponderante a tener en cuenta, junto con otros igualmente relevantes tales como: las decisiones epistemológicas, disciplinares y curriculares que atraviesan cada una de las propuestas y trayectorias de formación que los docentes desarrollan; los espacios que se generan de habilitación, discusión y producción de consensos en torno a la formación; los mecanismos creados

para revisar y mejorar estas propuestas y las trayectorias de formación de los docentes en la institución.

[...] es particularmente relevante el reconocimiento que se le asigna a la formación de profesores y de licenciados a nivel nacional, fundamentalmente en los últimos años con la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación y con la creación, en consecuencia, del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Un rasgo que constituye a los lineamientos oficiales y que encuentra en el interior de la universidad un terreno propicio para debatir perspectivas y lineamientos en torno a la formación universitaria en general y docente en particular, revisar trayectorias, afianzar decisiones y justificar nuevas. Desde aquí entonces, el problema del ingreso y la permanencia en la universidad en la FHUC adquiere de nuevos matices a la luz de estos recientes desafíos y demandas (PROIPE, 3).

El Programa pretendió reubicar una perspectiva en torno a la relevancia de una formación de calidad para los docentes y los licenciados frente a la creciente desvalorización social de estas opciones profesionales y ante la marcada preponderancia que adquieren otras¹⁰⁸. Se procuró la consolidación de una formación epistemológica y disciplinariamente rigurosa y pedagógica y socialmente comprometida y se abocó a la tarea de revisar los diferentes aspectos que la hacen posible y de decidir a partir de ello (Bernik, Rossi y Sosa Sállico: 2011). Interesa destacar que el Programa constituyó un adecuado escenario para la sistematización de numerosas y fructíferas experiencias, proyectos y acciones en torno a la mejora de las prácticas de formación, que venían desarrollándose al interior de la comunidad académica. Movilizó la planificación de otras acciones que procuraron inaugurar la institucionalización de espacios curriculares de discusión y producción permanentes sobre la oferta académica de formación universitaria que se propone año a año (Revisión curricular, Resolución CD N° 131/13)

¹⁰⁹.

Respecto a la problemática del rendimiento académico, esta incluye atender a asuntos como las condiciones del ingreso y las posibilidades para la permanencia que

¹⁰⁸ Recordemos relatos estudiantiles expresados respecto de las decisiones tomadas en torno a la elección de la UNL o de un Instituto de Educación Superior y las representaciones sociales que sobre eso pesan al momento de la elección.

¹⁰⁹ Esta es una línea de acción priorizada y acordada a inicios del año 2010 y asentada en el Plan Institucional Estratégico (PIE). Por Res. CD N° 131/13 se crearon las Comisiones de Revisión Curricular por Carreras de la FHUC y una Comisión Central de Revisión Curricular que reunió un representante de cada comisión por carrera (Aspectos ya mencionados en la tesis en el encuadre sobre el EGA).

complejizan el escenario de las políticas públicas educativas. No sólo se configuran en el marco de los tiempos, los espacios y de los programas que puedan gestarse a tal fin, sino también a partir del relevamiento de las percepciones y experiencias de los diferentes actores institucionales responsables de la formación de los estudiantes. Importan también los estilos de trabajo y la cultura institucional que atraviesa la historia y los procesos institucionales en la FHUC en sus tradiciones académicas, en los diversos circuitos por los que circulan estas percepciones y experiencias en las que se concretizan las acciones (Bernik, Rossi y Sosa Sállico, 2013). Por estas razones, comprender al currículum como proyecto político educativo supone sumergirse en un territorio conflictivo y desafiante a la vez, contradictorio pero potenciador, decisonal, estratégico y profundamente dinámico.

Nos interesa continuar con dos cuestiones del Programa para proseguir con los relatos de los estudiantes respecto de sus itinerarios institucionales. La primera, atiende los asuntos de los estudiantes tomando como referencia los lazos que se tejen con los docentes-investigadores y las propuestas de formación que se desarrollan a partir de éstos y, la segunda, alude a la puesta en marcha de la política de Revisión Curricular.

4.5 Espacios de encuentro y formación en la institución: actividades extracurriculares

En el capítulo tres encuadramos la noción de EGA en la investigación características de los entrevistados de la muestra y especificaciones respecto de las diversas actividades extracurriculares reguladas en la Facultad y en la Universidad. Sobre la base de esa información presentamos datos respecto de la cantidad de estudiantes entrevistados que decidieron realizar esas actividades y cuáles fueron las elegidas a lo largo de sus itinerarios en la carrera y en la institución. De ese conjunto, escogemos las actividades extracurriculares que establecen una estrecha relación con la formación, con la configuración de vínculos intersubjetivos y con la inserción en la institución: adscripciones, participación en Proyectos o Programas de investigación y/o extensión, voluntariado, BAPI, Becas de tutoría para el ingreso y la permanencia, Tutorías PACENI, Tutorías en el CEDyT UNL, Intercambios, Pasantías, Cientibecas UNL y/o Becas en programas de investigación financiados por organismos externos a la UNL y

participación estudiantil en cargos electivos en el CD. No son objeto de análisis en este apartado las becas de bienestar universitario.

De la misma manera que consultamos respecto del conocimiento sobre el PROIPE, preguntamos sobre los canales a través de los cuales los estudiantes tomaron conocimiento de la variedad de actividades extracurriculares disponibles en la institución. Las respuestas abren a un abanico heterogéneo de respuestas. Para la mayoría de los entrevistados los canales institucionales no son los medios usuales utilizados para acceder a éstas. Incluso, algunos, manifiestan cierto malestar en torno al desconocimiento y trasladan la responsabilidad de ello a la institución. Dada la cantidad de instancias y modalidades de difusión¹¹⁰ con las que se emprende esta tarea desde la gestión de comunicación de la Facultad, constituye éste un hallazgo que posibilita preguntas y reflexiones. Rescatamos distintas posiciones que reflejan los matices de lo expresado.

En realidad, fue porque un compañero la hizo (una adscripción), entonces, al año siguiente, la, la hice yo (E29Bio, 11 de agosto de 2020).

Yo siempre usé mucho todo, todos los canales informativos de la UNL, siempre me interesó también porque correrme de la currícula más institucional porque me parecía importante mirar algo más que la teoría y siempre me pareció que me faltaba, siempre me parece me falta como información práctica en mi carrera (E12Soc, 7 de julio de 2020).

La verdad, no sé. Creo que alguien me comentó, como así al pasar, no sabía muy bien de qué se trataba. Sabía eso, que podías ayudar en una materia. Como eso es la información que tenía y me gustó tanto Historia Argentina I que bueno, hablé con Dx1 y él me explicó todo. Él me explicó cómo funcionaba, me pasó los formularios, elaboramos el plan y al año siguiente, en mi tercer año sería, hice una adscripción en docencia en Historia Argentina I y hasta ahí era como lo único que conocía. No sabía de otras opciones que había. Si sabía, por ejemplo, que me quería ir de intercambio en algún momento, pero era lo único que sabía. No sabía más nada y bueno, después, después de hacer esa adscripción, el Dx2 me comentó Cientibecas, otros tipos de becas de investigación, como funcionaban las adscripciones en investigación. Y bueno, ahí me metí como en ese camino. Hice primero Cientibeca, después me fui de intercambio,

¹¹⁰ La información sobre actividades académicas y extracurriculares se difunde a través de diversos medios y eventos como la página web de la FHUC, la lista de distribución de correos para estudiantes, redes sociales, Jornadas del Ingresante, charlas con Directores y Coordinadores de carreras y de departamentos, folletería institucional y cartelería en las instalaciones de la FHUC, entre otras.

después hice beca CIN, en el medio también participé...pero estaba ya leyendo INFOFHUC¹¹¹... de la mayoría de las cosas que me enteré fue leyendo el INFOFHUC (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

[...] cuando finalizamos la materia, finalizamos la obligatoria, me invitaron a cursar la optativa... no a mí especialmente por nada, sino al grupo. Digo como estábamos muy copados con la materia y nos fue muy bien. Nos invitaron a hacer el segundo cuatrimestre la optativa. Hicimos la optativa y ahí, en la mitad, con los que estábamos comenzamos a formar parte de este grupo de investigación que se consolidó muchos años después digamos, cuando nosotros empezamos era como bastante desagregado. [...] pasa que parecía todo hecho como para otras personas. No sé cómo decirte. Era un extranjería tremenda, como que la adscripción era para gente... (E13Let, 7 de julio de 2020).

Los relatos de los estudiantes acerca del modo en que conocieron la información sobre las actividades extracurriculares refieren diversas estrategias. Algunos, fueron motivados a partir de la invitación de docentes de la cátedra, otros fueron advertidos por compañeros durante el cursado y pocos son los que reconocen las instancias de participación a través de canales de información brindados desde la gestión de la facultad. Los apoyos se asientan no sólo en cuestiones de índole académica sino en todo lo que refiere al circuito administrativo para la presentación. A pesar de esto, predomina el desconcierto y que, de no intervenir la figura mediadora de otros sujetos, las posibilidades de acceder a las actividades se reducen significativamente.

La comunicación institucional fue una dimensión de relevancia institucional durante el período analizado en la investigación. Explicitada en el PIE, manifiesta la importancia de planificar una política al respecto para la Facultad y, en el punto sobre Gobierno y Gestión estipula los lineamientos generales de la planificación sobre la comunicación institucional los cuales plasmaron estrategias, acciones y materiales de comunicación para las distintas propuestas académicas de investigación y extensión con el fin de mejorar la comunicación interna entre los actores institucionales (estudiantes de grado y posgrado -presenciales y a distancia-, docentes, personal administrativo y de servicios, autoridades y personal de gestión). También propuso diseñar una comunicación institucional que aproveche los recursos económicos y tecnológicos, integrando

¹¹¹ INFOFHUC: Boletín informativo de noticias la FHUC UNL disponible en el portal de noticias de la página web de la Facultad y también en formato de lista de distribución de correo electrónico. Actualmente queda bajo la órbita de la Secretaría de Extensión y Comunicación Institucional de la Facultad.

soportes tradicionales (fundamentalmente impresos y/o físicos/estáticos) con nuevas herramientas de la comunicación digital (uso dinámico de la Web institucional, sistemas de mensajería de diverso tipo, uso de pantallas, redes sociales y usos colaborativos de las TICs, plataformas y entornos virtuales, etc.) y optimizando el uso de los sistemas informáticos con el objeto de garantizar el acceso a la información institucional de los espacios de la gestión universitaria (PIE, 2010:13. Resolución CD N° 760/10).

Otra cuestión que indagamos respecto de las actividades extracurriculares refiere a los efectos que tienen éstas en la vida académica e institucional. Las respuestas coinciden en indicar que éstas transformaron sus itinerarios como estudiantes universitarios dando lugar a una multiplicidad de razones que expresan los efectos. Un hilo conductor en los relatos coincide en calificarlas como *habilitadoras del vínculo*. Ahora bien, estos vínculos están ligados a lo que acontece a partir de los lazos con otros (docentes, pares, personal administrativo y de gestión) y a partir de éstos con el modo de vivir el curriculum universitario, las regulaciones, las prácticas en docencia, investigación y extensión y las relaciones que se tejen extramuros universitarios. Esto es, modos de habitar la universidad. Implica la relación con el saber, con la curiosidad, pero también con lo no sabido.

Todo saber es una alteración, una *producción*, una interpretación que busca una comprensión que se acerque a lo verdadero; a su vez, todo saber altera al sujeto, proporcionándole algo que afecta su modo de ver, de entender, decodificar y hacer. Por eso mismo, los saberes son a la vez deseados y rehuidos, adoptados o renegados, incorporados o expulsados, recordados u olvidados, activos o pasivos. Todo saber resulta en cada sujeto, de un cruce infinito de variables, modos singulares de tramitar y modos colectivos e individuales de significar (Frigerio, 2012: 84).

A fin de realizar un análisis y valoración de estos espacios, consideramos oportuno mencionar que, como parte de las acciones del PROIPE, la Secretaría Académica de la FHUC a partir de la Coordinación de Carreras de grado desarrolló, desde 2010¹¹²,

¹¹² Durante la gestión a cargo de la Coordinación de carreras y atención al estudiante en la FHUC, y como parte de las acciones del PROIPE, elaboramos diversos documentos de trabajo que recuperan la experiencia de estudiantes en los espacios de formación. Entre ellos, ponemos en consideración algunos hallazgos vertidos en el trabajo de Chemes, Sosa Sállico, Rossi, Bernik y Maina (2017): *Experiencias de formación docente en el aula universitaria: el rol de las adscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL*, presentado en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación —La Reforma Universitaria entre dos siglos. UNL. 2017 (pp. 1395-1401).

encuentros con estudiantes y/o graduados con experiencias de adscripción en docencia, en investigación, en extensión, tutores, ayudantes alumnos y cientibecarios; sin discriminar entre carreras ni perfiles profesionales con el objeto de compartir experiencias de formación en la Facultad. Estos eventos junto con los relatos de los entrevistados para la investigación constituyen insumos valiosos para poner en consideración aportes y reflexiones.

Respecto de los relatos de los estudiantes, abren un abanico de posibilidades para reflexionar sobre las valoraciones de las actividades extracurriculares y cómo abonan éstas para permanecer en la Facultad. Así, desde el punto de vista del sujeto, lo que permanece podría ir del lado de las huellas, delo que se inscribe, de los sedimentos de lo vivido, de lo que perdura. Permanecer puede también ser una cuestión del tiempo y las identificaciones que se suceden. Si permanece hay algo ahí que ancla, que atrae y que invita a quedarse o, quizás también, a retirarse, a no elegir permanecer de cierto modo. En esta investigación asumimos que las actividades extracurriculares que deciden transitar no son neutrales en los estudiantes y dan lugar a reflexiones sobre las permanencias. Enriquecen lo que ocurre más allá de la clase universitaria. Por lo que, nos parece pertinente reconocer que también se aprende en a partir de éstas tal como lo sostiene Carlino (2005).

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (Carlino, 2005:10).

Ya mencionamos en el capítulo tres, la mayoría de los estudiantes entrevistados realizaron (o realizaban durante el momento de las entrevistas) actividades extracurriculares y que muchos, además, incursionaron en más de un tipo de éstas. Notamos un interés especial por el espacio de las adscripciones en docencia e investigación, en menor medida por las de extensión. Todos manifestaron efectos para la experiencia vivida.

Descubrí todo un mundo de cosas que yo no sabía que me gustaban, por ejemplo, a partir de esta primera adscripción en investigación, en docencia perdón. Fue la primera vez que yo me planteé la posibilidad de ser docente en algún momento. Nunca me lo había planteado, de hecho, pensaba que no me gustaba

porque mi mamá es docente, entonces es maestra toda su vida y verla trabajar tanto fue como: yo no quiero esto. Pero una vez que tuve esa experiencia me encantó y dije: esto es lo que quiero hacer, veremos que sale. Pero me abrió todo ese camino de, de opciones de ver que gustaría mucho dar clases. Después, con el tema de las becas de investigación lo mismo. Ver que me gusta hacer mucha investigación. Como todos intereses que no sabía que, que tenía y que los pude ir viendo y trabajando (E5Cípol, 1 de julio de 2020).

En este fragmento de entrevista se hace visible aquello que Frigerio (2012) sostiene sobre el saber y la alteración que provoca en el sujeto, en este caso a partir de su involucramiento en dos actividades curriculares (adscripción en docencia y en investigación) que posibilitaron «descubrir nuevos mundos en su vida universitaria». Por otra parte, reparamos especialmente en que la entrevistada transita una licenciatura y no un profesorado por lo que cabe la posibilidad de preguntarnos respecto al interés que tiene para los estudiantes transitar experiencias de este tipo al interior de carreras en las cuales la formación docente no forma parte del plan de estudios y, además, la docencia como profesión no se percibe como alternativa prioritaria en el mercado de trabajo cuando se gradúan¹¹³.

En concordancia con las inquietudes respecto a la formación en docencia que refieren estudiantes de las licenciaturas, se destacan, también, asuntos vinculados con el campo de la pedagogía y la adquisición de herramientas para el mundo profesional.

[...] el interés material, si se quiere, sí, si... o sea fue como que me abrieron muchas cosas porque por un lado la adscripción en docencia me dio como otro enfoque. Porque ahí como que hice esa diferenciación entre aprender y tener que lograr transmitir algo. Entonces, analizaba como transmitían los docentes. Conocimiento si se quiere. Lo que o como analizaban los textos me sirvió mucho ahí porque cambie el

¹¹³ Sostenemos esta afirmación en los resultados del Informe *del cuestionario aplicado a graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política*. Este documento interno de trabajo fue elaborado junto al Dr. Martín Carné durante el año 2019 en el marco del Departamento de Ciencia Política de la FHUC UNL. Durante el mes de julio, cuarenta graduados/as de la Licenciatura en Ciencia Política de la FHUC-UNL respondieron de manera autoadministrada un cuestionario diseñado -por docentes de la institución-para relevar aspectos que hacen a su formación de grado y posgrado, así como a su situación ocupacional actual. Algunos de los hallazgos que surgen del análisis de las respuestas obtenidas indicaron que: El 70% de graduados/as realizó su carrera en entre siete y nueve años, el 62,5% egresó con la orientación Gobierno y políticas públicas; 90% realizó instancias extracurriculares de formación durante el cursado de la carrera; 47,5% no ha realizado estudios de posgrado. Por otra parte, 12,5% de graduados/as está sin empleo. El 70% se desempeña laboralmente en el sector público y, entre los/as graduados/as ocupados/as, 45% trabaja menos de 35 horas involuntariamente (subocupados/as horario) y el 57,5% se inserta en ocupaciones de perfil técnico.

enfoque. Incluso en los exámenes cambié, iba con otro enfoque porque al ver como enseñan, como evalúan. Vos ya tenes otra perspectiva en el examen porque estás pensando donde pone el foco los docentes. Eso, por un lado, después como que era muy consciente de la que la carrera no tiene profesorado entonces traté de compensar esa falencia con las adscripciones en docencia porque sabía si que, por un lado, dos cosas: no tenía formación pedagógica y tenía que adquirirla de un modo u otro y por otro lado tenía que *credencializar* algo que sea más orientado en la docencia (E4Soc, 30 de junio de 2020).

Son varias las cuestiones que da a pensar la vivencia de este estudiante respecto del espacio de las adscripciones. En concordancia con lo manifestado en la entrevista E5Cipol, existe un interés específico en algunos estudiantes de licenciatura de transitar espacios de formación pedagógica. Los planes de estas carreras no contemplan, por la incumbencia profesional la formación en ese campo. Sin embargo, los estudiantes de la FHUC y de la toda la UNL, pueden optar por transitar en sus trayectorias académicas las materias electivas de ese tipo. En el caso de la Facultad, las ofrecidas por el INDI. Es interesante poner en consideración los planteos de estos estudiantes, que, además, cursan las carreras de Ciencia Política y Sociología, cuya titulación sólo es de licenciatura.

Otros de los aspectos que es interesante remarcar tiene que ver con lo que el estudiante denomina *credencializar* ya que nos permite reconocer que la realización de actividades extracurriculares adquiere diversos sentidos en los itinerarios institucionales de los estudiantes: la formación pedagógica/didáctica, el aprendizaje con otros, las vivencias inolvidables, la aproximación al campo profesional (docencia/investigación) (Chemes *et al.*,2017) pero también la acreditación de antecedentes para alcanzar mejores posiciones en diferentes espacios de la Facultad o la Universidad, para conocer la dinámica interna de la institución, para cumplimentar requisitos específicos del plan de estudios¹¹⁴ y/o para insertarse en el mercado laboral.

Ahí lo hice después de la, te diría que iba como en un 65, 70% de la carrera cuando empecé a hacer actividades, otro tipo de actividades. Todas pensando en el curriculum, no en militancia o en relacionamiento, sino era como una cosa que, o sea como empecé a pensar que si quería insertarme con

¹¹⁴ Tal como es el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Sociología que deben acreditar horas de investigación para cumplimentar la Pasantía (150 h) y el Taller de Tesina y Tesina (Resolución Ministerial N° 1026/04) y para los estudiantes de las carreras de profesorado que opten por realizar Adscripciones en docencia Tipo II, modalidad que es acreditable para la práctica docente en el nivel superior (Resolución modificatoria Decanato N° 399/21).

aprobar materias no me servía. Insertarme, no digo en UNL, sino laboralmente. [...] empecé a ver qué, que esas credenciales pesaban mucho al momento de, de obtener otras credenciales. Sabía que si quería obtener una beca de tutoría necesitaba una, una X cantidad de adscripciones. Si quería después tal cosa, esa lógica acumulativa como que hablando con los docentes y, además, esto jugó mucho. Yo hice las adscripciones, después, me postulé a una beca de tutoría y cuando entré como tutor empecé a hablar con los que eran parte del área de articulación de niveles que, me contaban, charlando ellos me contaban que habían entrado como BAPI. Entonces, ahí ya empecé a ver el otro escalón porque dije, si ellos entraron como becarios de UNL y ahora dejaron de ser becarios, ya forman parte de la Universidad, trabajan dentro de la universidad, ese es el próximo escalón. [...] después de, de la beca de tutoría salté a la BAPI y en la BAPI, también ahí, institucionalmente comencé a conocer la estructura porque te das cuenta que no hay solo una secretaría, que hay varias. Que cada una cumple una función distinta, que al mismo tiempo quienes trabajan dentro de UNL van circulando de acuerdo a como se van formando, con quienes se van relacionando. Eso también fue un salto abismal (E4Soc, 30 de junio de 2020).

Las actividades extracurriculares fortalecen la formación disciplinar a la vez que resignifican el lugar de los aprendizajes a partir de los vínculos que se tejen entre los diversos actores. En el caso puntual de las adscripciones las interacciones entre estudiantes y docentes potencian el tránsito entre la vida estudiantil y el desempeño profesional.

Sí, yo hice dos adscripciones, la primera la hice para probar, digamos qué era una adscripción. Quizás la segunda. En docencia las dos las hice. En docencia. La primera, también la había hecho con un compañero, quizás no fue tan significativa. No sé si era por la materia o por qué. Igualmente, uno, hicimos una clase todo. Sí, la segunda adscripción donde yo elegí la materia que cuando yo la cursé tenía otra docente y es una materia que es, como que se va actualizando, no que tiene que ver con todos los programas para los sistemas de información y demás, y volver a cursarla a mí me sirvió mucho para seguir aprendiendo también. Más allá de ayudar a la profe, lo hice también un poco por eso (E11Geo, 7 de julio de 2020).

Todo hice. De verdad, hice todo. Adscripción en docencia en una materia de Teoría Sociológica II, estuve, participé en un proyecto CAID en nuestra carrera es como que casi todos participan. Por la acreditación también de las horas. Claro, hice mis pasantías ahí. Fui becaria del observatorio social, estuve de becaria. Fui... estuve de intercambio en México 6 meses... y soy becaria de tutoría hace dos años. O sea, este es mi último año. Yo siempre usé mucho todo, todos los canales informativos de la UNL, siempre me interesó también porque correrme de la currícula más institucional porque me parecía importante mirar algo más que la teoría y siempre me pareció que me faltaba, siempre me parece me falta como información práctica en mi carrera.

Me metí en un montón de cosas porque me interesaba como aprender algo más de lo práctico, que yo te dije, de la carrera o a aprender a usar las cosas, por eso me metía. Y para mí eso es, la mayoría de las

cosas, o sea es mucho, es el 40% de mi carrera porque es lo que yo más hice, más llevo personas conocidas y que se yo. Eso trayectoria. De lo que más me llevo experiencia es de esos proyectos y ahora, en esta etapa que bueno, uno está buscando trabajos (porque yo estoy haciendo solamente la tesis), es lo que más me sirvió, digamos. Tener una experiencia como práctica en otros programas. O sea, si yo presento un curriculum y eso algo que yo pongo, digamos. La participación en distintas cosas, entonces para mí es súper importante. Por eso también te digo siempre traté de completar, digamos, mi curricula con eso. Capaz que me excedí. La verdad que no me lentificó nada. No es que me quitaba horas de estudios, yo lo hacía igual, digamos (E12Soc, 7 de julio de 2020).

Los obstáculos también se remarcan. En ocasiones dificultan plasmar la formación teórica en prácticas concretas de investigación, extensión y docencia por lo que estas experiencias permiten acrecentar el conocimiento de diferentes actividades específicas del campo profesional. El acceso a estas instancias (por lo general luego de cumplimentados los 2/3 del plan de estudios, por eso aluden a EGA), genera motivaciones que conllevan la articulación con nuevas experiencias e intercambios con pares de sus disciplinas e incluso con estudiantes de otras carreras de la Facultad lo cual enriquece la trayectoria.

[...] te acerca más a lo que es que, a lo que vas a hacer como profesional después. Participé de un proyecto de extensión y bueno ahora estoy haciendo una adscripción en Investigación. Y sí, está bueno porque más que en las materias te vayan orientando a lo que vas a hacer como, como profesional cuanto te recibas, digamos, ya empezar a hacerlo, tener esa responsabilidad de por ahí tener que hacerlo vos solo, por más de que te estén ayudando, obviamente los profesores y otros pares. Te acerca mucho más a lo que vas a hacer como profesional después. Estuvieron buenas digamos. La adscripción todavía no la he terminado, eso llevo un poco más de tiempo, un poco más de responsabilidad y bueno la, la participación en el trabajo de extensión, fuimos a, a hablar con gente de un barrio porque lo que estábamos haciendo era con el agua que hay en los lagos en el Parque Sur. Bueno, entonces ahí tuvimos que hablar con la gente y bueno, fue como (risas de la entrevistada) nada, más que nada ese sentido de responsabilidad y de estar haciendo otra cosa. No es un trabajo práctico para una materia, sino que es algo que lo haces porque realmente te gusta y, es enriquecedor, digamos (E10Bio, 6 de julio de 2020).

Analizando la relación entre los estudiantes y los roles que tienen los docentes en las experiencias de guiar las becas y/o tutorías, así como de acompañamiento en la formación, destacamos la disponibilidad de los equipos de cátedra de las carreras de grado de la facultad. En esos espacios se habilitan desempeños para quienes realizan las actividades extracurriculares y se canalizan propuestas entre los interlocutores que

participan de las diversas experiencias que se proponen como, por ejemplo, preparar una clase, compartir reuniones de cátedras o de equipos de investigación/extensión, re formular tareas y trabajos prácticos, sistematizar bibliografía, presentar póster o ponencias para jornadas, publicar resultados de investigación y/o mantener diálogos con actores por fuera del ámbito universitario.

Mis compañeros, digamos, quienes eran más grandes en ese momento como que nos decían que hagamos adscripciones que era re importante y después, yo creo que es como una costumbre de todos los docentes de filosofía cuando termina la materia decirte: si te interesó y quieres hacer una adscripción, están dispuestos así que por esas dos vías. Por ahí no trato de seleccionar, pero siempre están ahí ofreciéndonos. Hice una en *Asx1*, que es una materia que tenemos en segundo año. Yo trabajé Foucault, que se da en esa, en esa materia y bueno lo relacioné un poco con la cárcel de Coronda e hice un poco de trabajo de campo, fue una adscripción en docencia, entonces también participé de las clases, de la cátedra. Y después la otra, que es la que estoy haciendo ahora, es en *Asx2*, en investigación, porque ya como estoy interesada en otras cosas, quiero perfilarme más para la tesis. Me sirvieron un montón, más que nada la primera que fue en Antropología, aprendí todo lo que es metodología, lo aprendí con la adscripción. Después, bueno, todas las instancias burocráticas que es presentar un proyecto. Bueno, a qué oficina hay que ir, qué papeles, qué tiempos. Bueno también cuestiones teóricas, pero más allá de eso, sí acercarme a les estudiantes, a les profes, hablar con ellos. De repente estar dando una clase y no se... la verdad que sí, me ayudó un montón (E14Filo, 8 de julio de 2020).

Tal como se menciona en la entrevista, participar de estos espacios con equipos de docentes implica, también, adquirir hábitos vinculados con los cumplimientos académico – administrativos de los formatos de presentación e informes finales, además de echar a rodar capacidades vinculadas con la expresión oral y con capacidades de escritura en el mundo académico. Son instancias en las cuales los estudiantes son fortalecidos en el cursado y la presentación de exámenes o evaluaciones de otras asignaturas del plan de estudios.

Sí, lo empecé en el 2017, más o menos, estuve con Dx1 en un PICT sobre esclavitud y abolición, después en 2015 hice unas observaciones en las elecciones de Santa Fe, que estuvo Dx2 y DX3 en eso. He ido a diferentes charlas que no me las voy a acordar ahora. Después, en el 2018 hice unas tutorías acá en la Juan Marco, una escuela privada evangelista, que daban como clases de apoyo, que ellos le dicen tutorías a chicos de la secundaria y a quienes quieran ingresar a la universidad. Empecé a ver la, la forma en que agarraba los textos de una diferente manera también porque uno lo agarraba y lo leía y nada, era como aprenderlo y ya está, en cambio, en ese momento como que empecé a tomar un lado más crítico de las lecturas y que siempre te dicen los profesores: léanlo críticamente. Pero yo como que nunca me

encaminaba en ese lado, pero a partir de lo que fueron esas actividades extras como que me ayudaron mucho más a pensarlos y, no solamente a repetirlos (E6Cipol, 2 de julio de 2020).

Sí, además, creo que aprendí mucho a estudiar a través de esa experiencia. Como que en las materias puntualmente, sobre todo cuando yo cursé el primer año, las materias de primer año eran como muy, eran materias muy difíciles la mayoría. Y difíciles de, o sea desde el inicio porque digamos, yo venía de la secundaria, de otro tipo, de nada que ver y de la nada enfrentarme a materias como Introducción a la Sociología o Teoría Política I que son hermosas, pero con mucho contenido teórico difícil. Entonces, a medida que fui transcurriendo los años y haciendo estas actividades fui aprendiendo diferentes técnicas para estudiar, formas de relacionar los contenidos de las materias específicas, como que me dio, me dieron herramientas en ese sentido. Cómo poder relacionar sobre todo los contenidos de una materia y de otra, no verlo tan aislado (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

Carli (2012) echa luz sobre esta cuestión al indicar que: «Llegar a la facultad inauguró una nueva etapa en la experiencia de lectura y esta situación pone en contacto a los estudiantes con textos que operan como portadores de un mundo nuevo de referencias porque problematiza la relación con las carreras y los campos disciplinares, como universos simbólicos particulares, con sus modalidades y estilos» (Carli 2012:142). En este sentido, sostiene que la experiencia universitaria, es una experiencia de lectura. Esto es, un conjunto de nociones, conceptos y estrategias que se necesitan para poder participar en la —cultura discursiva de la disciplina, como así también en las diferentes actividades que se requieren para aprender en la universidad y pueden favorecer la integración de los conocimientos previos a los nuevos.

En cuanto a los profesores, en segundo año cuando hice la carrera, perdón la materia de Sociedades Mediterráneas, cuando, cuando me empecé a acercarme a, bueno yo rendí y ya, es como que tanto el Dx me integró al grupo y me invitó a formar parte de la adscripción y esa fue, eso fue como valioso porque encontré como una forma de ... otras miradas, como la participación de la cátedra, adentro de un equipo de cátedra y lo que tenía Sociedades Mediterráneas, lo que tiene todavía es que se integra tanto acá, en la ciudad de Santa Fe con la cátedra, con el equipo de Sociedades mediterráneas y en Paraná está la materia que se da. Un espacio también de, de participación, de encuentro, incluso de pasar por los mismos nervios por ejemplo de hacer una ponencia, de tener que hacer la participación dentro de un congreso, los chicos con los que participaba pasaban lo mismo, entonces fue como encontrar otro lugar (E7Hist, 3 de julio de 2020).

Así, entendemos que, en los relatos de los estudiantes, las actividades extracurriculares son dispositivos que configuran habilidades, competencias y conocimientos que les permiten apropiarse de estrategias diversas para permanecer. Esa apropiación es denominada por Carlino (2005) como cuestiones de alfabetización académica y en

concordancia con la postura de la autora, sostenemos una responsabilidad compartida entre estudiantes, profesores e instituciones cuando se trata de pensar la escritura y la lectura en la universidad (Carlino, 2005:94). A partir de estos postulados, volvemos a las propuestas de las acciones del PROIPE para visualizar el modo en que desde la política institucional se procuró sostener el ingreso y la permanencia de los estudiantes de la facultad. Así, observamos que el programa planteó acciones específicas para promover el desarrollo de tutorías así la discusión, el análisis e intercambio sobre las propuestas de formación con los docentes de las carreras de grado de la FHUC poniendo especial atención al Ciclo Inicial (PROIPE, 11)¹¹⁵.

4.6 Vínculos interpersonales en la enseñanza

En consonancia con lo que explicitado en líneas antecedentes sobre las actividades extracurriculares en las que incursionaron los EGA, en este apartado nos detenemos en los relatos que especifican sobre las relaciones que mantuvieron con los actores de la FHUC y aquello que éstas habilitaron a lo largo de los itinerarios institucionales. Para avanzar en los detalles, precisamos recuperar el sentido paradójico (Mazza,2018) que tiene la noción de vínculo en esta tesis. Así, en el cruce que se produce desde el marco conceptual cuanto, desde los hallazgos empíricos, ordenamos la presentación sosteniendo que no todas las relaciones e interacciones que los EGA mantienen durante sus itinerarios institucionales posibilitan la trama de un vínculo.

A lo largo de las conversaciones durante las entrevistas, consultamos sobre las relaciones que cada estudiante mantuvo con el personal no docente¹¹⁶ de las dependencias administrativas de la Facultad, con el personal técnico de la Biblioteca Centralizada FADU-FHUC, con las autoridades y miembros de la gestión institucional,

¹¹⁵Comprender que la problemática del rendimiento académico implica a otras problemáticas quizás mayores que la incluyen -las condiciones del ingreso, las condiciones para posibilitar la permanencia- presenta dificultades. Las mismas no están tanto en los tiempos, en los espacios y en los programas que puedan gestarse a tal fin, sino fundamentalmente en las percepciones y experiencias de los diferentes actores institucionales responsables de la formación de los estudiantes, en los estilos de trabajo y cultura institucional que atraviesa la historia y los procesos institucionales en FHUC, en las tradiciones académicas, en los diversos circuitos por los que circulan estas percepciones y experiencias y se concretizan en acciones (Bernik, Rossi y Sosa Sálico, 2013:11).

¹¹⁶ En la tesis se consultó por las relaciones y los vínculos que se mantuvo con el Personal no docente de las dependencias administrativas de la FHUC. No se incluyó al Personal del área de Mantenimiento, producción y servicios generales como así tampoco al Cuerpo de Seguridad y Vigilancia de la UNL (CUSEVI).

con los pares y con los docentes. Las relaciones que se forjaron con los diferentes actores dieron lugar a diferentes vínculos, algunos más significativos y duraderos que otros y con diferentes efectos en la configuración de los itinerarios institucionales. Las experiencias de participación en actividades extracurriculares son constitutivas de momentos claves o bisagras de la conformación de los vínculos.

Con el personal no docente y técnico los relatos hacen mención a relaciones esporádicas y puntuales que refieren a contactos frecuentes para resolver aspectos puntuales de la vida estudiantil asociadas a trámites usuales durante el ingreso a la institución en Alumnado (entrega de documentación, utilización del SIU GUARANÍ, trámites de equivalencia), consultas de aulas en la Bedelía, uso de material bibliográfico en la Biblioteca y resolución de procedimientos burocrático administrativos con personal no docente durante la presentación y cierre de actividades extracurriculares en secretarías o dependencias específicas de la Facultad.

No, más que nada fueron con las secretarías, por ejemplo, de investigación. Bueno, las chicas del equipo de secretaría son geniales porque siempre que tenes dudas, por más que sean chiquitas, les vas y preguntas, y te ayudan y te sacan de la duda porque te mandan un mail acordando todo lo que te habían prometido. Entonces te ayuda en ese sentido, incluso cuando tenes que... cuando exponía, por ejemplo, en el encuentro de investigadores, algunas de las chicas estaban y se enteraba de lo que estabas realizando, o a mí justo me tocó y justo estaban, entonces como que están atentas, ya te conocen, entonces siempre fue buena. Incluso, no nada... Incluso después con la secretaria, después, cuando fui a concursar la tutoría, perdón, la tutoría no, la ayudantía, bien, *Ndx*¹¹⁷ me ayudó muchísimo, en cuanto a la revisión de los curriculum y el curriculum cómo estaba armado, si estaba bien, si llevaba, sí tenía que preparar las carpetas, como las tenía que preparar. La fecha, incluso me adelantaba, me decían: «bueno fijate que ya está, va a salir la fecha. Anda preparándote». Incluso sin saber el día, pero ya te avisaban, entonces bueno... (E7Hist, 3 de julio de 2020).

Recordemos que, en el apartado sobre ingreso a la vida universitaria, los estudiantes entrevistados remarcaron que durante el primer tiempo en la facultad prevaleció cierto desconocimiento acerca de la organización y funcionamiento de la institución cuanto de los referentes personales. Cierta halo de misterio en torno al primer piso de la FHUC al que, por la ausencia de aulas, estaban poco habituados a permanecer y sólo oficiaba como espacio de tránsito temporal a la oficina de Alumnado: «Pero a lo que voy es que nunca ni siquiera fui, ni enteré de que había en el primer piso, qué se hacía en esas

¹¹⁷ Con el fin de resguardar el nombre de la persona mencionada por el entrevistado, se identifica con la referencia *Ndx* al personal no docente.

oficinas, o sea más que un trámite puntual en alumnado, nunca tuve ningún problema tampoco» (E13Let, 7 de julio de 2020).

Similar es la situación que percibimos con respecto a las autoridades y al personal de gestión con quienes las relaciones se entablan dada la necesidad de resolver eventos administrativos puntuales y, en otros casos, a partir del involucramiento en agrupaciones estudiantiles y las actividades de representación en cargos del Departamento de carrera en el Consejo Directivo de la Facultad.

Bien, muy bueno. Una cosa que me olvidé de mencionar es que este año yo soy, en las actividades, representante estudiantil del departamento de filosofía, entonces es como que tengo un vínculo muy cercano con las autoridades del departamento y también, muy bien (E9Filo, 6 de julio de 2022).

Volvemos a subrayar que los estudiantes no alcanzan a visibilizar, tempranamente en sus itinerarios institucionales, las figuras de acompañamiento de las trayectorias académicas más próximas como son las de Director/a y/o Coordinador/a de Departamentos y Carreras. La identificación se sostiene en el rol de docente. Un estudiante hecha luz sobre esta situación y enriquece el análisis apelando al uso de una metáfora para explicar el funcionamiento de la institución e invitándonos a reflexionar acerca de la gestión e incluso sobre lo que supone la noción de gobierno.

Ahí es como que yo no sabía ni siquiera cómo funcionaba la gestión hasta que no entré como BAPI. Para mí, la gestión y la administración era como eso que pasa en la sala de máquinas. *Vos ves el barco que se mueve, no ves la sala de máquinas donde están todos tirando carbón, donde está el tipo dirigiendo a donde tienen que girar el timón.* Todo eso como que no... o sea, no conocía ni la sala de máquinas, a donde estaba toda la gente *pidiendo o tirando carbón*, ni tampoco conocía el ..., la cúpula donde se tomaban las decisiones y se decidía dónde se iba a ir. Yo era como un pasajero hasta que entré como BAPI y ahí entre a conocer que, claro, es todo un mundo la gestión. Hay un montón de gente, haciendo cosas, o sea, como decidiendo hacia qué curso se quiere, se le quiere dar a cada proyecto, a cada parte de la, de la tarea de la universidad. Pero no tuve mucho vínculo, más que un vínculo otra vez como la parte administrativa donde me relacionaba con la gestión porque era la que te hacía la entrevista como BAPI, por ejemplo, te hacía la entrevista como tutor y te recibía. Hacías algún informe de adscripción, porque ahí es como que vas a otra parte (E4Soc, 30 de junio de 2020).

Zelaznik (2003) reflexiona sobre la noción de gobierno, su etimología y la centralidad que ésta tiene a lo largo de la historia del pensamiento político moderno. En este marco de reflexiones, la idea de gobierno es central en el campo de la Ciencia Política y en el estudio de la política ya que ambos conceptos (política y gobierno) constituyen un punto

de partida para analizar el ejercicio del poder político en una sociedad. El autor recurre al mundo griego antiguo para presentar el significado de la palabra *kybernao* de la que deriva gobierno.

Significa dirigir con el timón, aludiendo a la docilidad de la nave al timón. Esta raíz transmite de modo inmejorable la imagen más usada para caracterizar al gobierno: la del timonel de la nave, y más precisamente al buen gobierno: la del timonel conduciendo la nave a buen puerto (Zelaznik, 2003: 212).

Por otro lado, el concepto de gestión también puede ser puesto en consideración o debate, especialmente cuando se trata de hacer cruces en el terreno de lo político y la educación. En este sentido, Frigerio (2004) invita a repensar el concepto de gestión que prevaleció en estos tiempos para llevar adelante las instituciones educativas (en particular la escolar que es sobre la cual refiere sus preocupaciones) y por tal razón evitar los trasplantes acríticos entre las disciplinas para referirse a éste habilitando perspectivas que conduzcan en la práctica a resitarlo y especificarlo.

El concepto de gestión ha sido y sigue siendo, importante para el trabajo alrededor de lo educativo y de lo escolar. También, a lo largo de estos años hemos podido como se ha ido banalizando. O bien – y quizás esto ha sido lo más inquietante – como se fue deslizado hacia una versión instrumentalista, como si un orden pragmático fuera quitándole la fertilidad pedagógica (Frigerio: 2004: 6).

Distinta es la situación que relatan los estudiantes respecto de los sentidos que tienen en la configuración de los itinerarios institucionales los vínculos que se forjan con sus compañeros y compañeras. Esta configuración adquiere variadas connotaciones desde el ingreso a la vida universitaria o en el tiempo previo al egreso ya sea en lo que refiere a los momentos compartidos durante las trayectorias académicas, pero también, en las experiencias que se desarrollan fuera del aula e incluso extramuros universitarios. Carli (2014) avanza en sus investigaciones sobre experiencia estudiantil incorporando la pregunta por la sociabilidad y sostiene que esta categoría es fértil para explicar las formas de la vida universitaria en un tiempo-espacio determinado. Interesan recuperar las vivencias de los estudiantes en terrenos menos conocidos y por ello propone prestar atención a múltiples geografías que se transitan.

En tanto la sociabilidad estudiantil se despliega en el ámbito institucional de la universidad, pero también fuera de él, se trata de ahondar en los espacios institucionales (aulas, pasillos, centro de estudiantes, bibliotecas, patio, entre otros), pero también sus afueras (alrededores de la facultad, bares, librerías, casas, parques) (Carli, 2014,61).

Revisar los vínculos con los pares es una tarea que requiere, también, volver el tiempo atrás en la biografía de los estudiantes y recordar la experiencia del ingreso a la UNL. En los relatos se marcan las dificultades propias de la inserción en la institución en los primeros tiempos y la importancia de transitar ese período con pares. Así, durante los primeros años en que cursan la carrera de grado, el apoyo en los pares se fundamenta en la posibilidad de sostenerse en el otro frente a la incertidumbre de lo nuevo y desplegar acciones conjuntas para afrontar situaciones puntuales referidas a las estrategias dentro del aula para armar grupos de trabajo, fuera de ésta para preparar los exámenes finales, para intercambiar materiales bibliográficos e incluso para conocer compañeros y compañeras de otras carreras durante el cursado de las asignaturas de la formación general.

Bueno, en primer lugar, me parece central el tema de los compañeros y compañeras, eso es fundamental. Yo siempre digo que si yo en primer año no hubiera tenido el grupo que tuve creo que no hubiera podido llegar a donde estoy, porque te motiva mucho, te motiva mucho tener gente con la que vos sabes que te puedes juntar a estudiar, te puedes juntar a leer, a conversar los temas. Esa parte es como la contención humana de grupo, fue para mí fundamental. Así que, en ese sentido, eso es lo primero que, que mencionaría porque me parece que es fundamental para mi trayectoria. (E9Filo, 6 de julio de 2022).

Sí, bueno, los compañeros y las compañeras Sí. De hecho, si no fuera... las primeras, los primeros años como que trabajas en grupo, entonces es como difícil articularse para armar los grupos, sin embargo, cuando sistematizas una forma de estudio con tus compañeros que ya los conoces, entonces como que se hace más llevadero el cursado (E7Hist, 3 de julio de 2020).

[...] y me parece que es un poco eso, porque digamos todos en algún momento queremos tirar todo, abandonar, dejar todo y resulta que miras a tu alrededor y te encontras con un montón de gente que está en la misma que vos, y que te ayuda y que: no, yo te doy apuntes, vamos a estudiar juntos. Entonces, me parece que la gente, en letras, es muy, muy compañera en ese sentido. Que te termina llevando adelante. En Letras vos necesitas un libro y te lo paso, necesitas un apunte y te lo paso. Es hermoso eso, de nuestra carrera. Así que la gente y los compañeros, inclusive los compañeros que no son amigos, los compañeros, simplemente, o la gente que conoces de vista en la facultad, todos ayudan a que se una carrera humanística, realmente. (E16Let, 10 de julio de 2020).

Los lazos se fortalecen a medida que se avanza en la trayectoria académica. Durante el Ciclo superior se afianzan los vínculos y muchos de los estudiantes realzan lo valioso de la amistad con sus compañeros. Entre los estudiantes del interior se destaca con mayor énfasis la importancia de estas relaciones que se logran sostener en el tiempo y que aún,

a pesar del desgranamiento que en cada carrera sucede en los tramos intermedios y de pasaje entre los ciclos, imprime huellas en los itinerarios.

Tengo un grupo bastante grande de amigos, casi todos, o sea nos hicimos amigos, somos compañeros y nos hicimos amigos a lo largo de la carrera. Algunos han dejado, han cambiado de carrera, pero seguimos en contacto. Y bueno, para mí son, son de suma importancia porque *es como algo más, un plus que tiene ir a la facultad*. Digamos, después, para juntarte a estudiar, para hacer trabajos prácticos, para cursar y tomar mate. Creo que son aparte súper importantes de lo que es cursar una carrera de grado. *También somos la mayoría, somos de afuera*, digamos. Estamos todos en la misma situación. Aunque hay algunos que son de Santa Fe, pero *sí, la mayoría somos de afuera, entonces no tenemos ni nuestro grupo de amigos de siempre, ni nuestra familia, entonces bueno, es como que más te aferras a eso* (E10Bio, 6 de julio de 2020).

[...] claro, íbamos todos juntos. Entonces, los vínculos que cimentamos en el primer año, después se fueron manteniendo. Inclusive a la larga, cuando ya estás en tercero o cuarto, y te encontras con gente que tal vez es más chica que vos, también, como ellos también están en la misma, en letras, perdidos, nos íbamos apoyando entre todos, entonces, una amiga, el otro *día fue mi cumpleaños y una amiga me manda una foto y me dice: «sos la única razón por la que sigo en la carrera»* (E16Let, 10 de julio de 2020).

A pesar de lo mencionado, el caso presenta excepciones que consideramos necesarias de visibilizar. En este sentido, dos estudiantes exponen sus pareceres respecto de las relaciones con los compañeros indicando que, a pesar del buen trato y compañerismo, no lograron forjar relaciones que se tradujeran en vínculos significativos para permanecer.

Bueno, los primeros años sí fue muy importante los compañeros, en Sociología cursamos poquitos, pero es una carrera media individualizada también, cada uno la hace medio...nada, armas un grupito y listo digamos. Ahora, nos llevamos bien pero no es académico, la cosa, el vínculo. Pienso eso. Ahora menos, con los años ya nada uno pierde el rastro y se deja de acompañar en ese período. (E12Soc, 7 de julio de 2020).

En relación a los compañeros me pasó que, como que, estuve en varias, como que no formé parte de un solo grupo que fue avanzando. Entonces fui relacionándome con pequeños grupos o micro grupos en función de las materias que iba haciendo. Después, al cambiar de carrera, también me pasó eso que, con el grupo que formaba parte ya empezó a ser otro, no armé grupos de estudios tampoco. Tuve una modalidad como bastante individual de hacer, de llevar la carrera. No, como que no, no generé lazos muy fuertes con mis compañeros. Después al final si me pasó que hice varias materias juntas, ya hice como amigos si se quiere, pero no, no fue un vínculo fuerte (E4Soc, 30 de junio de 2020).

En el primer apartado del capítulo cuatro señalamos la preocupación institucional de las universidades por el tema de la matrícula y los problemas que conlleva la masividad y la

disminución de estudiantes en las aulas. También observamos que, en el caso de la FHUC, la cuestión del número no acarrea problemas vinculados con rasgos de *lo masivo*, sino que, por el contrario, los estudiantes perciben como positivo, al menos, para la configuración de relaciones y vínculos, que los cursos no sean numerosos.

Sí con, con mis compañeros, digamos, yo siempre digo que yo no sé si hoy estaría donde estoy en la carrera si no fuera por ellos, digamos, por todo. Lo que nos ayudamos entre nosotros somos de, somos una camada muy unida y empezamos juntas y estamos terminando todas juntas las diferentes carreras y siempre nos juntamos a estudiar en la biblioteca, en casas y demás. Los trabajos prácticos o cuando había que hacer algún final siempre los hicimos juntas. Si bien, bueno, cada una hacía su trabajo, su final que se yo, pero bueno, siempre ayudándonos. Así que eso es, para mí fue una de las cosas más importantes para poder continuar en la facu (E15Bio, 9 de julio de 2020).

Lo que fue mi primer año, particularmente nos tocó ser una camada chica a comparación de lo que son actualmente las camadas que ingresan a la carrera de historia y fue algo que nos unió bastante el ser pocos. [...] te digo, nos terminamos separando y *conociendo distintos grupos de estudiantes que sí generaron una pertenencia institucional y académica porque también la facultad lo termina imprimiendo por su propia particularidad de lo heterogénea que es* (E8Hist, 6 de julio de 2020).

La conformación de grupos pequeños con los que se construyen relaciones y vínculos que perduraran con el tiempo, habilitan un sostén y contención para transitar los itinerarios institucionales y en éstos las trayectorias académicas y refuerzan lazos de amistad fuera del ámbito universitario. De distinta manera o en situaciones diversas, los estudiantes enfatizan en momentos específicos de las trayectorias académicas en los que la presencia de los compañeros es sostén para la permanencia y también para acompañar las decisiones que se toman en torno al recorrido de ciertas regulaciones curriculares, en estos casos, el plan de estudios.

Bueno con mis compañeros, digamos, quienes nos recibimos más o menos juntos, como cuatro, digamos, que hasta el día de hoy nos seguimos juntando. Que, obviamente, en los primeros dos años te diría, el grupo era como más grande, éramos más. Y después, obviamente, algunos van dejando, o se van retrasando y nosotros siempre decimos que, a partir del tercer año de la carrera, es que nosotros cuatro es como que íbamos de la mano en el hecho de cursar y rendir también. *A mí me pasaba que, si ellos no rendían, yo no podía rendir.* También somos menos, entonces también la relación fuera de la facultad siempre era buena. Nos hemos juntado a comer muchas veces con todos. Pero mi grupo digamos éramos cuatro y lo seguimos siendo hasta el día de hoy (E11Geo, 7 de julio de 2020).

Sí, claro, en cuanto a los vínculos que tuve con mis compañeros y compañeras es como que se dio desde el principio. Desde el principio tuvimos relación y es hasta el día que hoy que algunos siguen, otros dejaron. Sí, sí claro, repercutió un montón, digamos, un montón. La carrera se te va siempre como

encauzando, ¿entendes? No somos los cinco, los diez todo a la vez. Es un momento que vas con uno y en otro momento que vas con el otro y es como que se te va haciendo así, digamos. *Pero sí, claro, claro, los vínculos, digamos, ayudan un montón y marcaron, digamos un camino académico.* (E19Geo, 3 de agosto de 2020).

Nos interesa manifestar que, a lo largo de las entrevistas, algunos estudiantes refirieron a la noción de socialización más que a la de vínculos y, en este sentido, permite considerar aspectos o rasgos de la facultad que se mencionan y ponen en valor al ser consultados acerca de las relaciones sostenidas con los compañeros. Estos aspectos de la convivencia heterogénea entre estudiantes de diferentes carreras y disciplinas, lugares de procedencia, diferencias de género e incluso procedencia social, se pone en evidencia no solo cuando refieren a los vínculos sino también cuando exploramos algunas razones por las cuales optaron estudiar en la FHUC (aspectos ya abordados en el capítulo sobre el ingreso a la UNL).

Como que si bien, obviamente, a lo largo de la carrera uno va formando sus grupos de amigos, igual hay como una relación de compañerismo entre muchas carreras. Obvio que hay carreras en las que no conozco a nadie, pero en la mayoría como que, de alguna manera u otra, compartiste o: una participación en un ciclo de charlas, o en un ciclo de cines o en materias que cursamos muchas materias en común con otras carreras. O bueno, cruzarte en el octógono *como que de todo hay algún espacio de socialización* que hace que no sé, por decirte una pavada, pero cuando yo veo alguien en alguna red social que estudia una carrera en humanidades como que siento que, en algún punto tengo algo en común, por ejemplo. *Como que es un, es un lazo que se va dando* (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

Sí, desde mis compañeros de la facultad mucho apoyo. Siempre tener como esos quiebres que te hacen dudar de todo, de tirar todo a cualquier lado y no, pero se ... bueno, se forjaron un montón de amistades y *más allá del estudio o de lo que pueda ser institucional, mi parte social se extendió un montón.* Yo en la secundaria como que no tenía muchos amigos y ahora en la Universidad como que tengo un montón (E6Cipol, 2 de julio de 2020).

Los relatos estudiantiles también proponen pensar los vínculos entre pares poniendo en consideración expresiones sobre lo social y la socialización los cuales habilitan espacios colectivos de identificación con la institución. Como mencionamos en este apartado, Carli (2014) da cuenta en su investigación sobre la experiencia estudiantil abordajes sobre las dinámicas de la sociabilidad y la manera en que éstos abren las perspectivas a la vida cotidiana de la universidad y al tránsito durante la formación superior: «Detenerse en el registro de esas tácticas cotidianas y en el papel que desempeñaron las pares generacionales en este tránsito supuso explorar un conjunto de experiencias

individuales y colectivas, que fueron analizadas desde un registro sociológico-cultural en torno a la categoría sociabilidad, y filosófico, en torno al tópico de la amistad» (Carli, 2014:56).

Para cerrar este punto del apartado, aludimos a los vínculos intersubjetivos en la enseñanza de la relación entre los estudiantes y los docentes universitarios. Varias son las coincidencias con el tratamiento que los estudiantes realizan de los vínculos entre pares y que nos permite reconocer particularidades de la institución las cuales cobran relevancia cuando se trata de analizar lo vincular. Una pone en relieve la escala de la FHUC y reconoce que ésta no genera obstáculos para establecer relaciones vinculares que se van configurando y transformando a lo largo del recorrido académico de los ciclos y del involucramiento en actividades extracurriculares. Otra de las coincidencias es la valoración que tiene el tipo de vínculo sostenido con los docentes en tanto que habilitan, desde diferentes dispositivos como lo son las evaluaciones, la clase y la relación con el saber disciplinar. La profundización de lo que sucede a partir de esas habilitaciones dan herramientas para analizar no solo la continuidad (o no) en la institución sino para comprender modos de habitarla.

[...] y después con los docentes, bien. Es depende de cada uno también. He tenido como mis experiencias, por ejemplo, con Dx en un examen me dijo: «Te apruebo, pero no sé qué vas a hacer con tu carrera» porque no le gustó mi examen, como que *me mató ahí, fue bastante fuerte en ese momento* y, y nada. Tienes esos profesores así, también como que no te lo dicen directamente como él, pero quizás te lo hacen sentir. Pero después no, hay muchos que te alientan, que te ayudan y vos las dudas que tengas te llevan adelante o hasta *te hacen enamorar de la carrera por su forma de dar clase o de tratarte y todo eso* (E6Cipol, 2 de julio de 2020).

Pierella (2014) arguye que la personalidad de los profesores es un aspecto de peso en el proceso de delegación de su autoridad y, en esa clave, no es definida en términos de imposición sino de seducción. En la investigación que lleva adelante en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), los estudiantes lo expresan a través de términos como *motivación, enganche, docentes copados, piolas*. Resalta, también que la autoridad se pone de manifiesto en los modos en que se habla acerca del *saber enseñar*, como siendo esto algo individual, una especie de “don” o talento que sólo algunos profesores poseerían (pp. 903).

Si bien, el número es una variable que atender, otras cosas intervienen en la relación para y le dan sentido a lo vincular. La proximidad también es valiosa porque alienta la interacción cercana con los docentes para resolver y abordar diferentes situaciones académicas. El oficio de estudiante supone reconocer y adquirir ciertas prácticas a lo largo del proceso formativo. Las interacciones y el despliegue de habilidades académicas implican una predisposición en el que el docente es un actor relevante.

[...] los primeros años, de hecho, el primer año, no he tenido como una relación muy allegada a los docentes. Quizás por este prejuicio de que en la facultad uno está como más distanciado del docente como si fuese en el secundario. Pero después, en los próximos años uno empieza a ver, digamos, esa cercanía que tienen los docentes en que son atentos y están preguntando. Como somos pocos también en las aulas, eso ayuda un montón, entonces he notado, noté que un montón de docentes son muy cercanos. Están muy pendientes de cómo vas, si vas entendiendo, si tenes todas las materias anteriores para poder cursarla, de cuáles te faltan, de si estás cursando muchas materias en el cuatrimestre, si tenes que rendir un examen cuando tenemos parciales. Eso se notó un montón, incluso las materias, los profesores que tuve en el primer año, las volví a cruzar años más tarde en otras materias y bueno tiene esta misma preocupación así que yo creo que me sentí muy acompañada. Por eso te decía como un ámbito de familia te diría, con todas me pasó más o menos lo mismo. Sí, igual tiene sus excepciones. Hay algunos docentes con los que no me he entendido, no me voy a entender parte del camino (E3Mat, 25 de junio de 2020).

En reiteradas ocasiones, los entrevistados subrayan que los vínculos con docentes son diferentes de acuerdo con el momento de la carrera que se está transitando. Así, destacan altamente valiosa la ayuda que brindan atendiendo consultas en clase o fuera de horario, acercando material bibliográfico, invitando a inscribirse en actividades extracurriculares y, hasta poniendo a disposición medios privados de comunicación que fortalecen la permanencia.

Los docentes también, súper bien. Si bien hay algunos siempre que son más reservados o distantes, en filosofía los docentes son muy accesibles, siempre están dispuestos a ayudarte cuando tenes un problema o a, no sé, a las clases de consulta. Bueno esto que decíamos, también: incentivar te en investigaciones o si estás haciendo una investigación con otro docente o un trabajo práctico de otro docente y te acercas para pedirles alguna referencia, algún material, también siempre, siempre están predispuestos a ayudarte y bueno, gracias a esta choripaneada, a estos encuentros fuera de aula que hacemos, como que logramos vínculos re fuertes. Y también, al ser una carrera chica, como que logras conocernos entre todos y eso también me parece que ayuda un montón a bueno, la permanencia en la facultad, a poder haciendo el recorrido y encima, bueno, *al estar siempre dispuestos a ayudarte con, con material académico y bueno, no académico, también, como que enriquece un montón la formación* (E15Bio, 9 de julio de 2020).

Y con los profes, también. Siempre hemos tenido una relación cercana. Bueno, con la mayoría en realidad. Quizás los profes que son más específicos de Geografía, con ellos, la relación siempre fue más cercana. A tal punto de compartir congresos, hemos ido a congresos, o viajes. Entonces, siempre que uno necesitaba algo tenía, o el correo del profe o sabía que podías ir a departamento y consultar. Quizás con los profes donde éramos más porque eran materias más abarcativas o demás, quizás la relación no era tan cercana. (E1Geo,7 de julio de 2020).

Dado que, las carreras de la FHUC no se alinean con las características de la masividad en la matrícula, los estudiantes reiteran la interacción intensa con los docentes y el reconocimiento a su nombre (*ser nombrados*) como un rasgo que posibilita prácticas pedagógicas a la vez que contribuyen a la persistencia y la implicación en la carrera.

Yo creo desde el área docente de la facultad y por lo menos de mi carrera se establecen relaciones cercanas. yo creo que también ayuda mucho que seamos pocos, entonces se dan relaciones bastantes cercanas. *El hecho de llamarte, llamar por el nombre a un alumno ya es (de hecho) algo importante en cuanto a la creación de un vínculo* y después sí, habré tenido uno o dos docentes que quizás no compartías las formas, pero en líneas generales yo creo que se dan tratos cercanos y eso facilita mucho. Facilita mucho para clases de consultas, para saber que, si te equivocas, o sea, perder esa vergüenza por ahí a equivocarse en plena clase. Yo creo que son cuestiones que ayudan mucho y esta cercanía es muy fructífera (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Las preocupaciones mencionadas por algunos entrevistados cuando abordamos el ingreso a la universidad respecto de ser un *número más*¹¹⁸ o la posibilidad de que los docentes no los reconozcan entre tantos compañeros no son prácticas habituales de los docentes en las carreras de la FHUC. En este sentido, el anonimato, característica presente en algunas investigaciones sobre las universidades públicas de Argentina (Ezcurra, 2013, Carli, 2012), no es habitual en el caso investigado.

Otro aspecto que notamos es que el que refiere al fenómeno de la autoridad. Esta noción y en línea con los aportes de Pierella (2014) es utilizada por los estudiantes para hacer identificar a los profesores reconocidos como referentes en el plano de la formación, docentes que habilitaron el aprendizaje y la producción de pensamiento, como a aquellas figuras caracterizadas por imponer temor y producir sentimientos de inhabilitación. En este sentido, los estudiantes dan diversos sentidos a la noción advirtiendo que puede ser posibilitadora para el aprendizaje y la formación, pero

¹¹⁸ Recordemos el siguiente fragmento de entrevista: Te dicen, en la universidad sos un número más (E3Mat, 25 de junio de 2020).

también puede imposibilitar dada la aparición de sentimientos de temor o miedo por la relación que funda y el sufrimiento que ello provoca para afrontar la vida universitaria.

[...] además, al ser tampoco viste como que, tan poquitos quiero decir. Tan poca cantidad, te terminas o sea son dos clases, son tres caras y te aprendes los nombres. Pero yo nunca fui muy de participar así en clases, sobre todo los primeros cuatro años, me costaba mucho. Era como que tenía la figura del docente, *no sé la figura vieja de autoridad*, de que... igual también eso les encanta, les encantaba un poco eso, de que no podes decir pavadas. Yo qué sé, en otra categoría (E13Let, 7 de julio de 2020).

Otros fragmentos abordan el temor, el miedo y los sufrimientos que suelen estar presentes en algunos momentos puntuales de los itinerarios institucionales.

En algunos docentes más que otros, sí. Sí, hay docentes que son totalmente, bueno Dx1 es una posibilitadora y hay más así, pero también hay docentes que imposibilitaron también. Son esos docentes que vos le tenes miedo de ir al examen por el docente y no el examen. Eso es una locura, me parece (E19Geo, 3 de agosto de 2020).

Y eso, bueno, salvo los nervios que uno tiene en los exámenes normalmente, pero te predispone de otra manera ir a rendir. No es un sufrimiento, por ejemplo, ir a un examen porque, porque hay como otro tipo de vínculo, ¿no?, no es tanto la distancia. Así que eso me parece que es re lindo de la facultad. Eso me gusta mucho. (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

En el marco de la autoridad y de los vínculos que de ésta se ponen en juego, la confianza también tiene lugar en el relato de los estudiantes y es puesta en valor no sólo términos de las relaciones interpersonales sino como rasgo institucional. La autoridad es un vínculo, una relación en la que es preciso que existan por lo menos dos personas. El reconocimiento, la confianza, la creencia, la delegación actúan como condición de existencia de la autoridad. En tanto relación no puede ubicarse en un sujeto en particular ni es algo que puede definirse en términos de *tener o no tener* (Pierella, 2015).

Bueno, particularmente a mí siempre me gustó la facultad el tema de que a, a los docentes vos no los ves con una relación de distancia. O sea, desde que ingresas, salvo en las materias muy grandes que se hace un poco difícil, pero en la mayoría de las materias somos pocos estudiantes y bueno los docentes como que tienen un trato más de, de par. Si bien, obviamente el docente y vos estás siendo estudiante, pero los docentes te tratan como un igual y vos podes sentir total libertad de preguntarle cosas, de, bueno si queres hacer alguna actividad aparte digo adscripciones lo que sea, de tener la confianza de preguntarle. *Te dan eso, te dan una confianza que te permite, como que creo que ese es un valor muy importante que tiene nuestra facultad*. Ese tema, el tema de la relación que se produce entre el docente y los estudiantes, que bueno, que hace mucho más fácil el aprendizaje porque sé que si tengo una duda a cualquier docente le puedo escribir un mail o preguntarle en clases. Digo, ¿no?, es algo muy cercano, no te genera un miedo (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

Los aportes de Cornú (1999) son referencia indispensable para comprender la confianza en el ámbito educativo en el cual comprende que la misma es constitutiva de la relación pedagógica y que debe estar presente para que pueda producirse la transmisión. La confianza es una apuesta sobre el otro y en tanto apuesta pone en relación el tiempo presente y el futuro ya que la confianza se produce hoy en torno a lo que se espera que otro pueda realizar luego, en un tiempo posterior al actual.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en *hacer confianza* a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que le conciernen. Una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación (1999: 20).

Las cuestiones planteadas por los estudiantes sobre los vínculos interpersonales en la institución nos permiten pensar acerca de los modos de habitar la universidad poniendo en consideración los contenidos, las formas, la transmisión del saber, de la ciencia, la personalidad de quienes las transmiten y como esas configuraciones se van entrelazando a lo largo del tiempo que se transcurre en la facultad. Podemos pensar los vínculos atravesados por la autoridad y dando lugar a posibles tensiones a partir de lo que habilitan o no en las trayectorias académicas y en los itinerarios institucionales: «[...] también me he encontrado con docentes que te marcan, a mí manera personal y eso bueno es como indiscernible (no se puede separar) de las motivaciones para continuar con la formación académica» (E9Filo, 6 de julio de 2022).

4.7 Lo que no fue previsto: permanecer durante la pandemia

El diseño de esta investigación no planteó, originalmente, ninguna dimensión de análisis vinculada con los itinerarios institucionales de los EGA de la FHUC UNL durante la pandemia¹¹⁹. Por su parte, el trabajo de campo a partir de las entrevistas con los estudiantes tuvo lugar (como ya indicamos en el capítulo dos), durante el período comprendido por los meses entre julio y septiembre de 2020, esto es, en pandemia. Para

¹¹⁹ Cuando aludimos a la Pandemia nos referimos a aquella enfermedad epidémica por el virus COVID-19 que afectó a la población mundial a partir del año 2020.

el desarrollo del instrumento no planteamos preguntas que interrogaran respecto de la situación sociosanitaria que estábamos transitando. Tampoco indagamos sobre la virtualización de la enseñanza en ese tiempo y sus efectos en la trayectoria académica, en las actividades extracurriculares o en los vínculos intersubjetivos.

A pesar de esto, algunos estudiantes visibilizaron en sus relatos preocupaciones referidas a la pandemia y las alteraciones que se sucedieron en modos de habitar la universidad. Destacamos tres situaciones a compartir. La primera se relaciona con los estudiantes *del interior* cuya residencia de origen no es la ciudad Santa Fe y, en virtud a esto y de la situación económica financiera del contexto argentino no pudieron sostener gastos de alojamiento y manutención por lo que regresaron a sus *pueblos*, la segunda pone el foco de atención en las decisiones curriculares, el avance en los pendientes del plan de estudios y en el despliegue de las actividades extracurriculares en ese período y finalmente, la tercera refiere los lazos con los pares, los docentes y la vida cotidiana en la institución.

Volver a residir en la casa familiar fue para muchos un acontecimiento inesperado. Acomodarse, compartir entre muchos la conectividad de internet, encontrar un lugar de intimidad para preparar trabajos prácticos, seguir las clases, presentarse en las evaluaciones fue, por momentos, un intento fallido. Además, les costó mucho esfuerzo concentrarse en un espacio que no era, originariamente, para llevar adelante la condición de estudiante universitario. Por eso, aquellos que aún tenían pendiente un número significativo de materias por cursar (al menos cinco) y cuando las disposiciones nacionales y provinciales de circulación permitieron el traslado, regresaron a la ciudad. Aun cuando no pudieron volver al edificio de la Facultad, eligieron reencontrarse con espacios de intimidad para el estudio y con sus amigos. Para algunos pocos, particularmente quienes se titularían de profesores a la brevedad decidieron no regresar, graduarse virtualmente y continuar o iniciar la búsqueda laboral en las escuelas de la zona.

La segunda alteración, en ocasiones, tiene puntos de encuentro con lo que mencionamos en la primera en lo que respecta a los traslados entre localidades y las decisiones en torno al curriculum. Todos los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia, tuvieron que tomar decisiones respecto a sus trayectorias académicas y a las

actividades curriculares por comenzar o finalizar. A pesar de los ajustes que trajo aparejada la virtualidad en términos de la clase universitaria, la mayoría expresó que esto – la virtualidad – les permitió adecuar los tiempos para el estudio y avanzar en las asignaturas pendientes de rendir los exámenes finales. No trasladarse a la facultad y no esperar entre clase y clase, implicó aprovechar con más horas de estudios esos momentos destinados a la movilidad y/o a la espera. En estos aspectos, la pandemia no lentificó las trayectorias académicas, pero profundizó los problemas en torno al desgranamiento y abandono, incluso en el Ciclo superior: «Ahora, en esta época de pandemia, sí sé que profesores estaban muy preocupados por la deserción y porque, justamente mantener aula, nosotros cuando ingresamos éramos 240 y ahora, de mi camada del 2011 quedamos 7» (E16Let, 10 de julio de 2020).

Una excepción a esta afirmación proviene de los relatos de los estudiantes de profesorado entrevistados que durante el año 2020 cursaron el espacio curricular de la práctica docente. En estos casos, sólo pudieron resolver las prácticas en el nivel superior por intermedio de las acciones impulsadas desde la Secretaría Académica de la FHUC y la colaboración de los directores de Carrera y Departamento que resolvieron la situación a partir de la implementación de diversas estrategias y prácticas en asignaturas que se dictaron por videoconferencia durante los dos cuatrimestres del primer año de pandemia. La práctica docente en el aula del nivel secundario quedó en un compás de espera y por esto se lentificó el proceso de graduación de esos estudiantes: «Yo homologué con una adscripción, la práctica a nivel superior. Me queda el secundario que bueno, por el contexto de pandemia no, no lo pude hacer» (E18Geo, 31 de julio de 2020).

Los estudiantes, los docentes y la gestión académica de la facultad también tuvieron que discurrir en estrategias que permitieran durante ese tiempo dar continuidad a las prácticas específicas de las actividades extracurriculares y las dificultades que acarreo para todos los actores involucrados la incertidumbre de la época: «Así que mi idea ahora es hacer una adscripción en docencia así tengo experiencia en algunas cuestiones básicas. Pero con todo esto de la pandemia no tengo información al respecto de las adscripciones» (E25Cipol, 7 de agosto de 2020).

La última alteración que notamos es la que marca la centralidad que tienen los lazos entre sujetos en la institución. La interrupción en la presencialidad significó para muchos una abrupta manera de apartarse de lo que provoca en compartir la vida cotidiana estudiantil. Expresan las vivencias singulares que configuran y configuraron un tiempo institucional para cada uno. Estas se entrelazan en y con diversos sujetos que componen la FHUC, aprestan posiciones y disposiciones de un tiempo, de maneras de habitar la institución a la vez que habitarnos en y con lo que aconteció.

Hoy habitamos las instituciones que nos legaron, y habitar las instituciones es también producirlas, es decir, reproducirlas, pero también producirlas, reconfigurarlas, nuevamente. Apropiarse de los legados y las herencias, hacerlos propios, implica transformarlos, portal el legado, es algo más que continuar con las tradiciones educativas. Y son las diferencias que portamos los educadores y estudiantes de hoy, la comprensión y el trabajo con esas diferencias – aunque no nos sean plenamente transparentes aún – las que nos pueden ayudar en esta tarea (Korinfeld, 2013:20).

El año académico 2020 inaugura una modalidad de dictado novedosa para todos los actores institucionales involucrados y porta la impronta de recibir estudiantes que realizaron, en su gran mayoría, el último año escolar y el primer año universitario bajo el manto de la virtualidad, pero también aloja a quienes, próximos a graduarse se fueron despidiendo de la institución. Esta especificidad requiere especial atención tanto, desde la institución cuanto de los docentes y estudiantes en virtud de *cierta orfandad*¹²⁰ con la que, sospechamos, llegamos todos a transitar la experiencia. Nos involucramos en la descripción que presentamos a continuación porque acompañamos el relato de los estudiantes, en tanto parte de esa experiencia, sorteamos ciertos límites de nuestro rol en la investigación de esta tesis.

La orfandad pensada como un pasaje, como un proceso en el que estamos involucrados. De repente dejamos de estar sostenidos por el encuadre político pedagógico que brindaba la presencialidad. Y, esa forma de disponernos en el aula de la facultad, en la facultad, en la institución quedó dislocada en el tiempo y en el espacio por otras maneras de abordar las relaciones en un espacio inaugural. Nos sumergimos en una escena educativa, en una escena institucional que no conocíamos.

¹²⁰[...] orfandad como el proceso que un individuo atraviesa cuando se interrumpe un proceso de transmisión: aunque no simplemente como un corte, sino como un pasaje de vacío». Agradecemos en este apartado los aportes acerca de la noción de orfandad brindados por la Mg. Estefanía Fantini que, en el marco de la elaboración de su proyecto de tesis doctoral (FHUC UNL) titulada: *Venir después. Acerca de la orfandad en los estudiantes universitarios* y dirigida por la Dra. Diana Sperling, nos permite pensar esa pregunta.

Así, tuvimos que (re) producir modos y maneras de habitar(nos) en un contexto y tiempo disruptivo. ¿Qué ajustamos? La clase y sus estrategias organizativas en cuanto al tiempo y los contenidos, el seguimiento de las lecturas bibliográficas, los dispositivos de evaluación parcial y la acreditación final, los vínculos intersubjetivos, los espacios de trabajo. Además, hubo que atender problemáticas específicas de los estudiantes durante ese tiempo entre los que se destacaron las dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a la conectividad. Las reflexiones respecto del vínculo intersubjetivo en la enseñanza adquieren relevancia como objeto de análisis para comprender la transmisión, así como también la conformación de la subjetividad universitaria durante el contexto de la *presencialidad virtual*.

Ya sean recién llegados o próximos a egresar, todos los estudiantes requirieron ser acompañados, los enseñantes también: «Todos necesitamos ser reconocidos por otro en las relaciones que establecemos. El reconocimiento de un otro es lo que nos constituye como sujetos humanos» (Di Matteo, 2020:187). ¿Qué tensiones se suscitaron? ¿Quién es este estudiante en pandemia? ¿Quién es este nuevo ciudadano universitario? ¿Hay derechos diferentes contemplar bajo el amparo de las excepcionalidades en pandemia? Desde la institución se dispusieron regulaciones a través de la tarea de interlocución entre las cátedras, el Equipo de Virtualización de la FHUC, las secretarías, los directores de carrera, de departamento y los representantes estudiantiles que se elevaron al Consejo Directivo para sostener las actividades curriculares en pandemia.¹²¹

Algunos interrogantes persistieron en los dilemas del habitar cotidiano (Soto, 2016): ¿Cómo sostener la permanencia de los estudiantes en pandemia? La pandemia fue disruptiva en tanto nos encontró en pos de reflexiones en torno a los (¿diferentes, nuevos?) derechos y deberes de la institución, de los estudiantes, de los miembros de la cátedra, de los equipos de apoyo administrativos de la facultad y del impacto de ello en la organización de lo curricular y de lo extracurricular. En cierto modo fue redefinir la letra de un contrato académico que, al amparo de las nuevas regulaciones curriculares institucionales, fue disruptivo de la *normalidad*.

¹²¹ Algunas de las acciones que se dispusieron tienen se relacionan las condiciones de la regularidad en asignaturas, sustanciación de mesas de exámenes finales, la flexibilización del sistema de correlatividades, la particularidad de la cátedra de Práctica docente y las modificaciones del calendario académico: Resoluciones del CD 130/20,133/20, 160/20 163/20, 180/20 y 185/20.

La responsabilidad, de nuevo, es política, de articulación de las políticas con las instituciones, con nuestros docentes que están haciendo esfuerzos inimaginables, con las familias que también están haciendo esfuerzos inimaginables por tratar de entender que nos está pasando; esfuerzos de articulación, esfuerzos de diálogo, esfuerzos de encuadre. Nos están moviendo el piso, nos sacaron el piso. Entonces tenemos que construir un nuevo acuerdo, no solamente para hacer prácticas de la enseñanza que sean increíblemente poderosas en los próximos meses, sino que sean tan poderosas que hagan que, cuando la pandemia se aquiete y podamos volver a las instituciones desde una perspectiva física, tengamos a todos los chiques que debemos tener ahí adentro. Que todo esto tenga sentido desde el punto de vista pedagógico (Maggio, 2020: 9).

Agregamos, a la idea vertida por la colega que tenga sentido, también, desde el punto de vista político-institucional. La experiencia institucional durante la pandemia puso de relieve algunas distinciones al momento de considerar modos de estar en la institución de estudiantes que recién ingresan y de aquellos están en el trayecto final. En ambos casos se presentaron situaciones de estudiantes que manifestaron que la presencialidad virtual les permitió acceder a los estudios universitarios o finalizarlos. Mantener sus residencias en localidades de origen, acomodar espacios laborales para cursar o rendir, incluso acceder a los materiales de estudio de una manera menos costosa. Valoraron la clase como un espacio posibilitador de condiciones de flexibilidad, *un estar sin estar*, un oxímoron.

Sin embargo, para otros, la dificultad de construir grupalidad implicó sortear diversos escollos cuando de identidad universitaria se trata. Requirió disponer(nos) como comunidad universitaria más allá de lo que sucedió en la clase, saltar la valla, ir extramuros en un espacio donde lo significativo del vínculo social se tornó más complejo de asir. ¿Cuál era el pasillo para la conversación, para el encuentro?

Para cerrar este apartado recuperamos la palabra de un estudiante entrevistado con quien, conversando acerca del significado que tiene la Facultad luego de transitar su itinerario institucional durante los años del cursado de la carrera de grado, le propusimos el siguiente interrogante: ¿Qué es la FHUC para vos? Su respuesta fue la siguiente.

Que es conflicto y armonía. Y alegría. Son las tres palabras que yo utilizaría para hablar de la FHUC. Porque es cierto que hay bastante conflicto entre agrupaciones, o entre la gestión y los estudiantes, o entre ciertos estudiantes y sus cátedras, o qué sé yo. Pero a la vez todo el mundo se identifica con la FHUC, nos

sentimos identificados, por algo somos estudiantes de la FHUC, nos conocemos las caras por más que no nos conozcamos los nombres, por estudiar en biblioteca juntos, compartir mates. Yo he compartido mate con gente que ni conozco, que estaban ahí al lado y bueno, es como una especie de casa. Como un hogar, pero no sé, o sea porque integralmente como yo viajaba muchísimo, me pasaba estar 24 por 7. Yo muchas veces, porque yo llegaba a las 8 de la mañana y me iba a las 9 de la noche y volvía a las 7 de la mañana del otro día. Entonces yo estaba todo el día ahí, entre aulas, cantinas, el predio, en el pastito, lo que sea. Entonces la verdad que sí, es un espacio con el cual me identifico muchísimo. Y bueno, sentí la falta este año que no pude ir. Hay una frase que por ahí decimos mucho entre nuestros compañeros que bueno, *éramos felices y no lo sabíamos* (E21Filo,4 de agosto de 2020).

¿Qué es lo que le provoca felicidad al estudiante cuando evoca la posibilidad de estar cursando en la facultad y ya no poder hacerlo? ¿Es que acaso durante el tiempo de presencialidad virtual el territorio se difuminó?

No tenemos precisiones sobre la respuesta. Sin embargo, nos atrevemos a sostener que la institución educativa, en este caso la universitaria que pone énfasis en los contenidos y en los saberes, también requiere que los sujetos se pongan en relación con ambos y que algo de lo político acontezca: «Para que el otro pueda vivir como semejante, no alcanza con la educación, tenes que ser reconocido en el territorio social y político» (Frigerio, 2018).

Esta idea nos conduce, a Cortina (1997) y sus aportes acerca de la construcción del concepto de ciudadanía integrativa. No alcanza con pensarnos ciudadanos universitarios para comprender la complejidad que la virtualización de la presencialidad trajo aparejada. Argumentar esos tiempos solo desde la problemática del acceso a los dispositivos tecnológicos es no advertir la dimensión política de la enseñanza, es delegar en instrumentos o estrategias de enseñanza el éxito o los fracasos en los vínculos pedagógicos.

La complejidad de la época no puede ser resuelta desde la mirada de una sola disciplina. No hay una que pueda dar respuesta al campo de las instituciones. Esa tarea requiere posicionarse, disponerse como comunidad universitaria, más allá de los acuerdos, tácitos y/o implícitos que se dan entre los docentes y los estudiantes. Revisar y visitar las prácticas docentes, las regulaciones y las políticas institucionales universitarias que emergen en estos contextos. Pensarse comunes a partir de la singularidad de cada sujeto que compone la institución.

La biología es una ciencia lenta. Hay una verdadera gracia en avanzar así, en puntas de pie, pasos pequeños, para no dañar las cosas y los seres. Es una ciencia de la singularidad en que encanta el mundo desplegando con delicadeza y elegancia otras artes del vivir y nuevas maneras de pensar. Y el mundo deviene más complejo, más difícil de aprehender, desde lugar, pero tanto más rico y apasionante. Pero esta poética de la atención es también una política, pues si esta biología es una ciencia de la fascinación, es también una lección sobre el saber vivir. Pueden entrelazarse en ella maneras inéditas de vivir juntos, de cohabitar, de frecuentarse y de compartir espacios e historias sin excluirse y sin pelearse (Durand, 2022:164).

El ejercicio es poco sencillo por la complejidad propia de la dinámica institucional de la Facultad y de la Universidad. Por esta razón, nos pareció pertinente recuperar en el párrafo anterior y con la ansiedad que nos provoca esperar hasta las conclusiones, dicha cita. La misma permitió ahondar en la reflexión, desde una mirada disciplinar extranjera a la nuestra, los modos y maneras de habitar en tanto acto político en la institución.

Capítulo 4 Lo temporal en tanto momento institucional

Apartado 3: En vísperas del egreso

4.8 Próximos al final: huellas de lo institucional

La proximidad con el final de una etapa, la de estudiante de grado universitario, nos invita a sumergirnos en cuestionamientos que tienen la intención de describir los relatos de los entrevistados para describir modos y maneras en que se trazan las últimas pinceladas respecto a lo vivido en la institución. Por esta razón, nos interesa conocer cómo convergen las dimensiones de las regulaciones curriculares y los vínculos interpersonales en la enseñanza - cuestiones que ya abordamos en los apartados de la temporalidad del ingreso y la permanencia- en las trayectorias académicas, la relación con el espacio y las valoraciones, en tanto sentidos y significados que los estudiantes de grado avanzado les asignan a la Facultad.

En consonancia con lo percibido por Adelina Eccelli sobre su lugar, su oficio y su modo de habitar la universidad, este apartado incursiona en un terreno algo más íntimo de los estudiantes al poner en consideración confidencias que dan cuenta de las huellas y los sedimentos que cada entrevistado percibió al tamizar las experiencias de la vida institucional universitaria.

Junto a mi mesa había un cuartito en donde los estudiantes intercambiaban libros; pero también era un sitio para el café. Un lugar en donde encontrar al personal a primera hora de la mañana, intercambiar una receta o un consejo. Era una manera de sentirse más próximos también en el trabajo. Se establecían lazos entre las personas. En el cuartito se tomaba un té o una tisana por un mareo. O por simpatía. Esa un modo de intercambiar confidencias, dar consuelo, un momento de disputa, una aclaración. También los profesores se acercaban por allí. Era un espacio que nos hacía falta. Era un bonito lugar (Zamboni, 2002:19).

La primera de las dimensiones a tamizar es aquella que refiere a las apreciaciones que hacen los estudiantes sobre los efectos de las regulaciones curriculares en las decisiones sobre los recorridos de sus trayectorias académicas. Indefectiblemente se cuelan valoraciones respecto al Régimen de Enseñanza de la FHUC, en tanto reglamento que fija las normas generales a las que se ajusta la enseñanza de grado y pregrado en la Facultad. También, hay valoraciones respecto a los Planes Estudios de las carreras de grado.

Los Planes de Estudios sistematizan y ordenan unos itinerarios de formación esperados que dan cuenta de la complejidad que implican en tanto se reconocen como una dimensión que requiere pensarse en sintonía y también en tensión con otras. Así, es necesario advertir los efectos de y en: las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes; las experiencias de los estudiantes, sus estilos y decisiones respecto de sus prácticas de aprendizaje; los espacios, tiempos y circuitos por donde circula la información; las dinámicas organizacionales y administrativas; el entramado de las tradiciones académicas; entre otras, se trata de dimensiones que constituyen la cultura y dinámica institucional y asignan sentidos al currículum y a las prácticas curriculares (Rossi *et. al* 2017:1147).

De esta manera, formulamos el siguiente interrogante ¿Qué incidencia tienen las reglamentaciones a lo largo de tu trayectoria académica? De las variadas respuestas que nos ofreció el estudio de campo, retomamos una que sistematiza múltiples pareceres vertidos por los entrevistados a la vez que, brinda múltiples pormenores a los que aludir.

Creo que posibilitadoras en el sentido, no solamente que uno está haciendo su camino en la universidad, porque es donde uno toma su propia elección de futuro y ver las cuestiones de filosofía, si se quiere, de vida, que no puede adoptar cuando ingresa a la universidad y se siente artífice de su camino. Es, es resulta que te acompañan ciertas formas porque al ser tan, si se quiere, flexible, el régimen de enseñanza de la facultad, en particular lo que es el plan de estudios de mi carrera que, casi no tenemos correlatividad, esas cuestiones. Estaba buenísimo porque te estabas metiendo en una carrera que te daba una recomendación de cursada, que te decía vos puedes hacer las asignaturas de esta forma, pero si no las puedes hacer así, que *no hay un único trayecto*. Pero por otro lado eso hace también a la confusión, a errores que, a mí, en mis primeros años, me ha pasado de meterme a cursar asignaturas que no podía cursar y perder el cuatrimestre por eso, o sea como te digo es todo, todo un aprendizaje que capaz que en tercer año recién te agarra mejor preparado para tus propias decisiones. En los primeros años al ser tan laxo el régimen de enseñanza y el plan de estudios de la carrera requerís de un acompañamiento para no tomar definiciones que después te terminen perjudicando a la larga que realmente voy a decir que es mi caso, o sea. Yo, sinceramente, en los primeros años realicé asignaturas que no debía porque me quise meter a hacer todo y hoy en día estoy digamos, me pesa un poco en ese sentido y por ahí me parece interesante que se pueda un mejor acompañamiento institucional en los primeros años (E8Hist, 6 de julio de 2020).

Tomar tus propias decisiones¹²². La trayectoria académica está cruzada por decisiones que los estudiantes realizan desde el momento inicial de ingreso a la universidad y éstas no están desconectadas de las prácticas institucionales (formales y/o informales) ni de las regulaciones que norman los itinerarios. El ingreso a la universidad se plantea como un ritual de iniciación (Carli, 2006) en el cual las reglas pueden percibirse pocas claras o la comunicación institucional inadecuada. Como ya vimos en el apartado sobre el ingreso a la UNL y a la FHUC, la institución pone en juego variadas estrategias de recibimiento a los estudiantes en las que se explicitan los lineamientos generales del Régimen de Enseñanza y del Plan de estudios, incorporando, incluso, sugerencias para el cursado. De allí que es preciado reflexionar acerca de estas tensiones que persisten aún o a pesar de las estrategias comunicativas de la institución.

Los estudiantes recuerdan que, durante los primeros años, el apoyo y colaboración entre pares, así como las sugerencias puestas a disposición por las agrupaciones estudiantiles, fueron claves para interiorizar los lineamientos del Plan de Estudios.

[...] se ve que yo nunca le presto atención al curriculum porque siempre me confié de lo que me decían mis amigas: Bueno no, vamos a cursar éstas que son las que vienen ahora, son las correlativas. ¡No! Esta no te conviene porque... Entonces siempre confianza plena en ellas, nunca remitirme yo a la curriculum que por ahí nos da el centro de estudiantes o está en la página de la UNL. Así que siempre iba haciendo en la medida que podía todas las que podía cursar, pero por más que, por ejemplo, no hubiese sacado la correlativa anterior (E3Mat, 25 de junio de 2020).

Las agrupaciones político-estudiantiles son, también, referencia de acompañamiento de las trayectorias, principalmente, durante el Ciclo inicial.

Esas cuestiones las fui aprendiendo sobre la marcha. Las primeras, al principio cuando ingresamos al primer año, nos decían, nos ayudaban desde distintos sectores que cursar, en qué año, no es cierto y en qué cuatrimestre, nos pasaban los horarios. Esto principalmente las distintas agrupaciones políticas. Ellos se encargaban de que, a cada carrera, los ingresantes, viste, se le comentaba. Después a mí en lo que yo si me, pero fue por una cuestión personal de por ahí no cursar, de no estudiar, de una cuestión de esa, en el segundo año fue el momento en el que yo mayor retraso tuve en cuanto a la carrera, pero no porque alguien me haya hecho frenarme, sino fue por malas decisiones propias. Y después, generalmente siempre tuve a partir del segundo o tercer año estas cuestiones de las correlatividades, de qué materias necesitaba de ya tenerlas mucho más presentes que en primer año, entonces, casi que no tuve problemas,

¹²² En ninguna de las entrevistas realizadas los estudiantes hicieron referencia a la noción de autonomía para referirse al modo o manera de autogestionar los procesos académico-administrativos durante la carrera. Los relatos enfatizan la noción de la decisión.

salvo hasta el año pasado cambió una correlatividad que yo no conocía y que bueno, me hizo, ahí sí yo sentí que por no estar al tanto de eso me atrasé un año, retrasar un año (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Las decisiones que los estudiantes toman respecto a sus trayectorias académicas recorren diferentes alternativas en las que el pasaje de Ciclo inicial al Ciclo superior da cuenta de la interiorización de las regulaciones curriculares, las características específicas de la estructura del plan de estudios de la carrera elegida y sus efectos en los itinerarios institucionales.

[...] no estoy disconforme con lo que es las correlatividades o las exigencias que tienen de regularidad o que primero tengas que aprobar una materia para hacer la otra, y así. En primer año sí estaba un poco perdida y siento que perdí tiempo y porque me atrasé. Pero bueno creo que todo sirve, ¿no? porque, o recursé materias o había algunas que las dejaba porque decía: *ya fue, las hago el año que viene*. Yo te diría que no estaba muy responsable de lo que era el tiempo que iba a tardar. Creo que decisión mía, creo que de decisión mía y aparte era como que no quería, no sé, ponerme loca con las materias y bueno al final éstos últimos años si lo he hecho porque ya, ya sé que estoy grande, ya tampoco quiero estar tanto tiempo porque mis papás me están bancando y todo eso. Porque yo calculo que cuando, bueno mis hermanas cursaron materias... carreras universitarias entonces han dicho más o menos como es lo de las correlatividades: *mira sino haces unas materias, después no puedes hacer las que siguen* (E11Geo, 7 de julio de 2020).

El Régimen de correlatividades influye en las expectativas de cumplimiento a tiempo del Plan de Estudios. Cobra relevancia lo ideal, lo prescripto en la regulación y lo real, lo posible en cuanto a las trayectorias académicas y el modo en que eso da lugar a ciertos itinerarios institucionales en la vida estudiantil.

Entonces, está bien que queda en uno mismo la responsabilidad que se pone, pero, de alguna manera, las correlatividades de otras materias, de otras carreras tal vez llevan a las personas a hacerla al día, mientras que en Letras el promedio de las personas que se reciben es siete, ocho años. Nadie la hace en cinco (E16Let, 10 de julio de 2020).

Además, destacamos que la estructura del plan de estudios y las decisiones en torno al camino elegido para transitarlo guarda estrecha relación con otras iniciativas como las de realizar actividades extracurriculares y/o con la necesidad de finalizar los estudios superiores ciertos tiempos en virtud de las circunstancias económicas financieras de los estudiantes y de su entorno familiar. Es usual, que los estudiantes de profesorado prioricen cursar ciertas asignaturas con el objeto de alivianar el año académico en post de búsquedas de empleos previo a la finalización de los estudios.

Cuando entré en geografía, que me di cuenta que, bueno, que existían correlatividades que tampoco eran muy estrictas en el sentido de que, de que no es que se necesitaba un año entero para poder hacer el segundo, ¿no? Y en el hecho de que, por ahí, también, me dije a mí mismo, no me voy a exigir tanto. Preferí empezar a trabajar, por cuestiones económicas, y en todo caso hacer curriculum, vivir mejor el tema del estudio en la universidad y aprovechar bien las materias. Entonces no tuve problemas con la cuestión del plan de estudios general y, es más, al principio quizás, en el primer y segundo año lo criticaba y hoy me doy cuenta, después de haber rendido varias materias porque está organizado de esa forma. No te digo que pensé siempre igual desde que entré, ¿no? Pero me di cuenta del porqué o la lógica del porqué está así estructurado el plan de estudios (E18Geo, 3 de agosto de 2020).

Académicamente, me va muy bien y me desempeño muy bien en lo académico, pero hay, hay muchas exigencias y, también está esta posibilidad de, a ver como decirlo, tener varias actividades a la vez. [...] es como que siempre tengo mucho esa cuestión de cuidar el promedio, de tratar de hacer proyectos, o sea, adscripciones, tratar de participar en alguna beca, participar en grupos de investigación. [...] mientras más curriculum hacemos mientras estamos estudiando, más posibilidades vamos a tener en el futuro (E9Filo, 6 de julio de 2020).

En algunas oportunidades, los vínculos con los docentes *allanan* las formalidades de la reglamentación de la estructura curricular y disponen estrategias de corto plazo que salvan dificultades u obstáculos y que impiden avanzar en las trayectorias académicas. También pueden oficiar de interlocutores con Directores de carreras o con personal no docente de áreas administrativas de la Facultad y evitar, así la lentificación de la trayectoria mientras se aguardan las soluciones en el marco de las regulaciones vigentes¹²³.

Sí, el plan de estudios siempre nos pone como una gran presión, ¿no? O sea, hacer tantas materias por año, sino bueno, de algún modo fracasaste. O bueno, hacer la mitad de las materias que te requiere un año, sí o sí aprobarlas. Pero yo la verdad es que no sé, he tenido bastante suerte y siempre pude respetarlo bastante bien y bueno llevarlo a cabo más o menos como está. En Filosofía, al ser una carrera chica y al, bueno al conocernos todes, como que no hay mucho problema con el tema de las correlatividades...porque bueno, no sé, cursas una materia, la promocionaste y de repente te falta. [...] hablé con los profes diciéndoles: *miren yo no tengo ningún seminario*, van a tener que esperar para pasarme las notas. Y bueno, también, como que me dijeron que no había problemas y que se yo (E14Filo, 8 de julio de 2020).

Cuando profundizamos en el Régimen de Correlatividades de las carreras de grado de la FHUC de los estudiantes entrevistados de la investigación, sostuvimos que el ingreso al

¹²³ Puede ocurrir que se superpongan asignaturas para rendir en el mismo turno y que por lo tanto es necesario aguardar tiempos administrativos de impacto en el SIU GUARANI para poder avanzar con las notas de exámenes finales de asignaturas correlativas.

Segundo ciclo está estrechamente vinculado con ese régimen y que, por lo tanto, esa regulación constituye un insumo necesario para las decisiones que adoptan los estudiantes en el marco de sus trayectorias académicas. También influyen en las consideraciones que hacen respecto de la flexibilidad o rigidez del curriculum y los efectos de esto en los itinerarios institucionales. En este caso, los estudiantes establecen cruces entre el Régimen de Correlativas del plan de estudios y el Régimen de Enseñanza de la FHUC a partir de aspectos centrales que se expresan en los Programas oficiales de las asignaturas y que se vinculan, especialmente, con la condición de alumno, cursado de una materia y la implicancia de la asistencia a clases para regularizar las materias (Arts. 18 y 20 del RE).

Sí, también vuelvo a hacerte esa comparación que hacía con la Facultad de Bioquímica que allí todo tenía, ya que dijiste lo de asistencia, todo tenía asistencia. Todo dependía de eso, no podías tener dos faltas, era todo muchísimo más rígido. Venir a esta facultad fue: no, pero las teorías no tienen asistencia. ¿Cómo que no tienen asistencia? No, pero ahí eso me hizo a mí entender. No, pero yo las necesito porque no necesito que me digas que tienen asistencia, la verdad que las necesito. Y allá capaz que no lo veías así: ¡Uy me van a poner falta y voy a quedar libre! bueno. En ese sentido, esta bueno porque le da la libertad al estudiante que por ahí trabaja, que tiene otras responsabilidades. Y después con respecto a, por ahí con respecto a por ahí me genera la facultad de nosotros tiene la libertad de cátedra [...] (E15Bio, 6 de julio de 2020).

El fragmento del estudiante compara rasgos del Régimen de Enseñanza de la FHUC respecto de otra unidad académica en la que había cursado otra carrera. La flexibilidad o rigidez de Régimen y del plan de estudios acentúa la cuestión del cumplimiento de asistencia¹²⁴ poniendo en tensión el requisito académico administrativo de asistir con la presencia en la clase como espacio en el cual el saber tiene sentido. Necesita estar para comprender los saberes, para acompañar los momentos de las dudas, para intercambiar con sus pares y con los docentes. Por otra parte, el estudiante refiere a la noción de

¹²⁴Artículo 20 del Régimen de Enseñanza vigente en la FHUC: Se considerará alumno regular en una asignatura al estudiante que haya cumplido con los siguientes requisitos: a) Registro de inscripción para el cursado en la Oficina de Alumnado. Para que esa inscripción sea efectiva es necesario que estén en condiciones de cursar la asignatura de acuerdo con el plan de correlatividades vigente y/o normas complementarias que el Consejo Directivo disponga. b) Aprobación de las actividades teórico-prácticas y/o de las evaluaciones parciales: su número, alcance y contenidos se especificarán en el programa de la asignatura. En las asignaturas cuatrimestrales, se podrán implementar hasta dos exámenes parciales y hasta tres exámenes parciales en las asignaturas anuales. c) *La asistencia no será condición para regularizar.*

libertad para expresar la libertad de cátedra de los docentes en la FHUC¹²⁵ así como dejar abierta la posibilidad a otros itinerarios institucionales de la formación, otros modos de estar presentes.

En el aula suceden ligazones más o menos fuertes manifiestas e invisibles. Unas, en breves momentos, otras, marcando las experiencias para siempre. Acontecen silencios, irrupciones, esperas; incomprensiones, asombros, frustraciones, esperanzas, abandonos y reinicios. Tenemos claro que ligar no siempre implica encuentros y comunes sintonías; a menudo, trae también exclusiones, negaciones y olvidos (Bernik, 2021:32).

Otros estudiantes perciben la flexibilidad en el tipo de vínculos que se dan con los profesores, lo que, en paralelo con el tipo de Régimen de Enseñanza vigente, da lugar a percepciones sobre un clima institucional *ventajoso* respecto a otras carreras o unidades académicas. Esta situación ofrece otra lectura cuando se consideran los modos en que los estudiantes de carreras compartidas habitan la universidad. En el caso investigado, se remarca la complejidad de la dinámica institucional que implica aprehender y adaptarse a regulaciones curriculares de diferentes unidades académicas: «[...] bueno en la facultad de derecho, en la facultad de derecho es tremendo como lo exigen la asistencia y todo eso y la rendida por bolilla como que, es más, más feo, también, peor...» (E6Cipol, 2 de julio de 2020).

Bueno, yo creo que sí, en comparación con otras universidades eso sí, somos flexibles. Ya de por sí la relación profesor - alumno, no sé si será en otras carreras igual, pero ya de por sí en Biodiversidad es refluida, es muy fluida. Sí, está el respeto hacia el profesor y hacia el alumno, pero es distinto. Qué sé yo, en relación a otra facultad, por ejemplo. y con el tema del régimen bien, o sea yo me di cuenta que nosotros en FHUC tenemos muchas ventajas en relación a otras carreras. Como por ejemplo tenemos turnos intermedios o qué sé yo, en ciertas carreras qué sé yo, por ahí no sé, rendís mal no te pasan la nota. A nosotros no nos pasa eso, a nosotros nos pasan igual. No hay turno castigo, por ejemplo, [...] sí es flexible la reglamentación (E24Bio, 7 de agosto de 2020).

En todos los Planes de estudios de las carreras de grado de FHUC de los EGA que entrevistamos se dan diversas alternativas respecto al Régimen de Correlatividades, que, según nuestra perspectiva, se alejan de la noción de flexibilidad. En este sentido, rescatamos las valoraciones de los estudiantes porque dan lugar a debates y reflexiones sobre las maneras en que habitan los itinerarios institucionales a partir de sus

¹²⁵ En la entrevista no ahondamos en la interpretación que hace el estudiante respecto a la libertad de cátedra en la unidad académica en que cursó otra carrera, sin embargo, nos interesa remarcar que ésta es un principio de la Reforma Universitaria del 18 que se sostiene espíritu reformista de la UNL.

percepciones e interpretaciones de lo curricular. Como ya mencionó el EGA E8 en el comienzo del apartado: «*no hay un único trayecto*». Agregamos, ni una única forma de vivenciarlo.

El último aspecto que nos interesa recomponer respecto a los efectos de las regulaciones en las trayectorias académicas es aquel que plantea tensiones entre los Planes de estudios y las prácticas curriculares en la que se despliegan rasgos específicos de la formación profesional de profesores y licenciados en la Facultad. Los estudiantes manifiestan las tensiones que se suscitan entre la teoría y la práctica¹²⁶ en la educación superior a partir del cuestionamiento a la articulación de asignaturas al interior de los planes de estudios, los saberes priorizados en la formación docente y la conexión entre aula universitaria y aula escolar.

Te digo que me llevo muy poca experiencia en el aula. En el aula en la que voy a ser profe. No tengo idea hoy estando casi en el último año de la facultad que se siente frente al aula y eso es lo que siempre me molestó todos estos años. Yo conozco que por ahí en las instituciones terciarias ya desde el primer año van a hacer observaciones, van a ir viendo, van haciendo prácticas más pequeñas. Pero nosotros no tenemos esas experiencias y a mí me preparan para un aula de que yo no conozco, de que esa aula es de hace años, de que ya no existe más los alumnos ... y eso es lo que a mí me preocupa [...] Si, uno sabe lo que los docentes te cuentan su experiencia, qué es lo que está pasando, pero no es lo mismo que a mí me cuenten que yo lo viva (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Dado que algunos de los EGA transitaron la experiencia de la práctica docente durante la pandemia por COVID19, es que sostenemos que las lecturas que realicemos deben tener en cuenta el escenario poco propicio para el desarrollo de éstas en instituciones escolares de nivel medio.

[...] con las pedagógicas tengo una cuestión de que, tanto la MatP1, MatP2 y MatP3¹²⁷, yo, desde mi lugar siento que dan herramientas para trabajar en un *aula utópica*. Porque ellos, si tenes cinco cursos con treinta chicos cada uno y los treinta chicos de los cinco cursos aprenden de distinta manera entonces vos tenes que idear planes para los treinta chicos de los cinco cursos y, no sé si es posible. Digamos, yo trabajando en la escuela que yo trabajo es chiquita, entonces no hay tantos chicos, pero he trabajado en

¹²⁶La problemática de la teoría y la práctica en educación no puede considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Por el contrario, las posturas adoptadas al respecto a lo largo de la historia, se encuentran profundamente enraizadas en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza, aprendizaje e institución educativa, para mencionar sólo algunos entre los más relevantes (Celman, 1993:59).

¹²⁷Resguardamos el nombre de las asignaturas mencionadas por los entrevistados y utilizamos la denominación *MatP*: Materia de la formación pedagógica de las carreras de Profesorado en la FHUC UNL para su denominación. En caso de mencionarse más de una asignatura, agregamos un número de referencia.

otras ciudades donde el número de alumnos es mayor y vos pensas: ¿Cómo hago eso que me están enseñando allá?

Entonces, yo lo acredito en la universidad, yo te digo que tengo que hacer todas las trayectorias individuales «para». Pero después, cuando vas a la práctica, no lo puedes hacer. Entonces, eso siempre me pareció de las pedagógicas, que nos enseñan a trabajar en un aula utópica y que nos proponen cosas utópicas. Si bien están buenas, algunas de las, de las actividades, las metodologías que nos proponen chocan un poco con eso. [...] y creo que todos concordamos en que nos gustaría entrar antes al aula, porque más allá de practicar, tal vez esto no es lo tuyo y que al momento de entrar al aula y hacer la práctica te das cuenta y si te das cuenta recién cuando estás en 5to porque vos puedes aprender toda la teoría, todos los conceptos, toda la metodología, todo bien, sacarte 10 y después entrar al aula y darte cuenta que, que no (E16Let, 10 de julio de 2020).

El *temor* de arribar al aula y percibir obstáculos para afrontar la cotidianeidad de lo escolar no se condice con la valoración que tiene de la formación disciplinar durante la carrera a la que consideran de alto nivel académico, de excelencia. Por otra parte, las dificultades que expresaron los estudiantes de los profesados también se posicionan en el desconocimiento respecto a los mecanismos y prácticas de las instituciones escolares en tanto abunda el desconcierto sobre los procesos administrativos y normativas referidas a inscripciones, concursos y escalafones: «[...] ya llega un momento, no es cierto, un momento en la carrera en la que tenes que dejar de pensarse tanto como estudiante, más como docente» (E18Geo, 31 de julio de 2020).

La tensión del binomio teoría – práctica no es ajena a los estudiantes de Licenciatura. Sobre el final de la trayectoria académica se expresa la solicitud de ciertas herramientas vinculadas con el manejo de programas estadísticos informáticos, experiencias de prácticas en terrenos (o prácticas – preprofesionales), técnicas y metodológicas específicas del campo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

[...] todo el caso que tenía que ver con manejo de software, que los chicos intentaron hacer un poquito en el colectivo de estudiantes. Algunos talleres, seminarios como para contrarrestar esa falencia que vemos, incluso dicen que después repercuten. Digo dicen porque todavía no lo he sentido, pero cuestiones relacionadas con software de metodología cuantitativa, que uno lo ve como una expertise de los graduados y acá como nos queda ese, ese bache. (E17Soc, 27 de julio de 2020).

Primero que aprendí muchísimo en todo, esto que te decía: aprender a estudiar, aprender a vincular los conceptos de la materia. *Llevar también a la práctica los conceptos de muchas materias* donde sí, vemos la teoría en la materia, bueno a través de distintos proyectos de investigación o de extensión pude como llevarlos a la práctica en algún punto. Además de conocer otra gente, conocer docentes, otros estudiantes

de otras carreras que no hubiera conocido de otra manera. Eso suma un montón. Así que la verdad es que yo estoy súper contenta. Lo que tengo como en la cabeza es en función de las diferentes encuestas para ver estrategias. Recuerdo puntualmente que, con el tema de la revisión de la carrera, yo era representante en el departamento, hablamos de ese tema, de bueno de cómo también estructurar las materias de una forma que favoreciera en la permanencia de los estudiantes (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

A la luz de este relato, volvemos a recuperar la relevancia y la impronta que tienen para los estudiantes, en este caso, para los de las licenciaturas, las actividades extracurriculares en tanto son puentes que permiten hacer trazas entre los disciplinar y una de las posibles alternativas de lo profesional: «Aprender a investigar» (E26Let, 10 de agosto de 2020)¹²⁸. El fragmento también menciona la participación del entrevistado en la revisión del plan de estudios de la carrera. La actividad mencionada formó parte de una política académico-institucional de la FHUC que tuvo lugar durante el período en el que, contextualmente, se inscribe el caso de la investigación. Creemos que es pertinente describir los lineamientos generales de la política a la luz de las interpelaciones que los estudiantes ofrecieron sobre el final de las entrevistas en relación con cuestiones que aparecen potentes para la reflexión respecto a la formación académica de las carreras de grado de la facultad. En este sentido, la interacción entre los actores de la institución, las estrategias de organización del trabajo colectivo, así como los dispositivos conllevan ciertos modos de habitar la institución.

Durante el año 2013, el Consejo Directivo de la Facultad creó la Comisión Central de Revisión Curricular y ocho Comisiones de Análisis y Revisión Curricular de Carreras, una por cada carrera de grado existente¹²⁹. Esta creación procuró institucionalizar un proceso de análisis y reflexión sobre los Planes de Estudios y las prácticas curriculares asentada en la historia de la FHUC, en los mandatos fundacionales de sus proyectos de formación de docentes y de licenciados, sus perfiles y perspectivas, las tradiciones y estilos de trabajo académico, y en el reconocimiento de la configuración de las prácticas

¹²⁸ Estas apreciaciones ponen de manifiesto el debate en torno a las incumbencias profesionales en el ámbito de las carreras de grado de la educación superior en general y de la UNL en particular. Y, en este sentido, el tema forma parte de la Agenda universitaria en el contexto del Programa de Graduados UNL en el que las actividades propuestas por las facultades se relacionan con los distintos perfiles profesionales, la vinculación con los colegios profesionales, las inquietudes particulares de este claustro y la promoción de debates vinculados a los campos laborales y distintas temáticas de incumbencia profesional, entre otros.

¹²⁹ Resolución CD N° 131/13.

curriculares que devienen de esta historia y que se diversifican y enriquecen desde la particularidad de cada una de las carreras.

El proceso de revisión curricular de las carreras de grado se desarrolló en espacios en el que confluyó el carácter representativo, horizontal y el debate colectivo bajo las premisas de una institución compleja y diversa. Y, en consonancia con la política de planificación de la UNL y de la FHUC, éste se articuló por un lado con el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) 2010–2019, enmarcando la revisión curricular a través de la LOP destinada a la Alta Calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento, y, por el otro, con el PIE (2010) resaltando una de las funciones sustantivas de la universidad pública como es la enseñanza. A partir del postulado que enmarca la importancia de atender los procesos de formación, los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas, se propusieron las siguientes líneas de acción específicas que fundamentaron institucionalmente las reflexiones y debates: 1) las vinculadas a los aspectos estructurales y formales del proyecto curricular de la FHUC; 2) las vinculadas con las prácticas curriculares y, 3) las vinculadas a los efectos de esas prácticas y esas estructuraciones curriculares (Bernik *et al.* 2016: 157-158).

Se consideraron problemáticas en torno al perfil profesional de cada carrera, la conformación vigente del área de la Formación General en los Planes de Estudios y los itinerarios de formación en la práctica profesional que se desarrollan en cada carrera. Sobre las normas vigentes, se analizó la pertinencia de estas en el escenario de las nuevas configuraciones disciplinares, académicas, profesionales, sociales y revisaron reglamentos. También se intercambiaron ideas en torno a la mirada del currículum desde diferentes problemáticas como son los criterios de evaluación de los aprendizajes; la articulación horizontal y vertical entre asignaturas; la articulación entre cátedras y las prácticas docentes, entre otros aspectos.

Los lineamientos institucionales existentes ofrecen criterios para la fundamentación y reestructuración curricular de la formación general que, aunque flexibles, constituyen un marco de referencia necesario para cualquier modificación que se realice. En general se acuerda con la necesidad de asignarle nuevos alcances a la formación general a la luz de los profundos cambios que hoy atraviesan a las sociedades: nuevas dinámicas y problemáticas culturales y sociales, a nivel local, regional e internacional que marcan un presente y un porvenir desafiante en los desempeños profesionales de los futuros graduados (Documento marco, agosto 2015:2-3).

Finalmente se advirtió sobre el impacto de todo lo discutido y se elaboraron informes con reportes cuantitativos y cualitativos sobre la diferencia entre el tiempo teórico y el tiempo real de duración de las carreras; los porcentajes de desgranamientos, el tiempo destinado a la realización de los trabajos finales de graduación (tesinas, trabajos finales, prácticas docentes finales); los vínculos docente–estudiante, estudiante–estudiante; la lejanía del perfil profesional durante la trayectoria de formación; la articulación entre enseñanza–investigación y entre enseñanza–extensión como prácticas para enriquecer y optimizar los procesos de formación profesional habilitados a partir de la enseñanza.

Creemos decididamente que esta es la savia de las instituciones públicas en general, de la universidad y sus apuestas, en particular. Por ello, también ha sido una decisión institucional el dedicar tiempo al análisis de problemáticas medulares que en su abordaje desnudan otras, más profundas quizás, que hacen a la historia de nuestra institución, a sus tradiciones académicas, a nuestra cultura como comunidad académica (Rossi *et.al.* 2017: 1154-1155).

Llegamos hasta aquí procurando hacer el intento de reconocer ligazones entre los pareceres de los relatos de los estudiantes sobre algunas instancias que sobre el final de las trayectorias reconocen pendiente y que, por lo tanto, reclama ser revisado por los actores de la FHUC. Un escenario que se revela y deja ver las capas más profundas y cotidianas de la institución.

4.9 El espacio, tanto en su calidad material como simbólica

«Porque en todo espacio habitacional toman la escena los cuidados disposicionales y presentativos que dan cuenta de la espera permanente de una instancia social y conversacional»

(Steimberg, 2016:8).

A partir el año 1998, la FHUC tiene su sede en la Ciudad Universitaria y comparte el edificio con la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) y el Instituto Superior de Música (ISM). En sus instalaciones se distribuyen aulas, oficinas y laboratorios que se utilizan para las actividades de docencia, investigación y extensión. En la planta baja se destacan el Octógono, espacio físico en el que confluyen diversas actividades institucionales de la vida universitaria, el Salón de Actos *Mauricio Epelbaum* y la cantina. Desde el primer piso el edificio se conecta con otras unidades

académicas de la UNL, la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FCBC) y la de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH). En el segundo piso, se ubica la Biblioteca Centralizada FADU – FHUC y la sala de informática. Su diseño arquitectónico comunica con la Plaza Cívica del Bicentenario¹³⁰, el Aulario Común Edificio Cubo¹³¹, la Residencia estudiantil de UNL ATE¹³², el Comedor Universitario sede Ciudad Universitaria¹³³, el Predio UNL ATE¹³⁴ y la Reserva Ecológica¹³⁵ y también con el entorno urbano más próximo lo cual le imprime características específicas en relación con la conectividad a espacios emblemáticos de la ciudad como el de la Costanera Este de la ciudad de Santa Fe. A comienzos del siglo XXI y a propósito de la presentación de un Concurso de Ideas para planificar la Ciudad Universitaria en forma integral, armónica y creativa, el entonces Rector de la UNL¹³⁶ manifestaba que «la Universidad es parte fundamental de la ciudad y queremos que funcione integrada en ella» (Argüelles, 2000). El traslado de la FHUC a la ciudad universitaria se llevó a cabo desde la inserción a un espacio arquitectónico que ya albergaba a otras unidades académicas e integrado a ésta.

¹³⁰ El espacio construido en la Ciudad Universitaria en el año 2010 y que consiste en una explanada que unifica los ingresos a los edificios de las unidades académicas que la rodean.

¹³¹ Inaugurado en 2016, el Aulario Común es un complejo de 3.500 m² cubiertos de planta baja y cuatro niveles, que albergan aulas y talleres para los estudiantes de la UNL.

¹³² Las Residencias estudiantiles comenzaron a funcionar en el año 2021 y cuentan con dos edificios y 60 departamentos destinados a 240 estudiantes.

¹³³ El Comedor Universitario de la UNL volvió a funcionar en el año 2008 luego de varios años de permanecer cerrado por las dificultades económicas del país en los primeros años del siglo XXI. De acuerdo con el Archivo Histórico de la UNL: *el comedor universitario se crea por resolución del Honorable Consejo Superior del día 8 de noviembre de 1958*. El rector de ese entonces era el Ing Josué Gollán. El objetivo era organizar un comedor para estudiantes, personal docente, administrativo, obrero y de servicio de la Universidad que contemple las necesidades y características de las poblaciones universitarias de Rosario y Santa Fe. La sede del comedor santafesino se ubicaba en calle San Jerónimo 3231. Durante poco más de tres décadas tuvo un funcionamiento normal, hasta que, por disposiciones del ministro de Educación, Oscar Ivanissevich, entre 1974 y 1975 fue cerrado, funcionando en ese momento en Bv. Pellegrini al 2900. Luego de otras casi tres décadas nació otro comedor universitario en el 2001, ubicado en Rivadavia al 2800. Sin embargo, por la profunda crisis económica que vivió el país, el comedor debió cerrar en el 2004. Disponible en: https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/se_inaugur%C3%B3_el_comedor_universitario_de_la_unl#.Y24923bMLIU.

¹³⁴ En el año 2006 y a partir de un Convenio entre la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Asociación Trabajadores del Estado (ATE) comenzó a funcionar el Predio, espacio en el cual se conjuga la recreación, la cultura y el deporte. Además, en sus instalaciones funciona un Centro de Salud para la comunidad universitaria.

¹³⁵ La Reserva fue creada en 1998 a partir de un convenio entre la Universidad y la Fundación Hábitat & Desarrollo.

¹³⁶ Mario Domingo Barletta (2000 – 2002). Rector electo por Asamblea universitaria el 22 de febrero de 2000 para completar el mandato iniciado por el renunciante Hugo Storero.

En este sentido, fue planificada y diseñada para funcionar como una construcción edilicia para la vida universitaria.

A mí la facultad me gustó siempre y creo que de entrada me gustó, pero porque para mí era completamente nuevo, completamente nuevo, yo de repente estaba sola sin tener ningún familiar cerca, ni a mi viejo ni a nadie que esté atrás siguiéndome. Entonces yo estaba genial, o sea estaba como quería en ese momento acá y estaba disfrutando también la carrera, arrancar la carrera. Y como nosotros cursamos tan raro, porque cursamos por ahí de 10 a 12 y de 4 a 6. Era un garrón volverse, yo vivía en el centro, tenía que tomarme un cole para ir, otro para volver, y otro para volver a ir. Entonces por ahí me quedaba a dar vueltas. Me quedaba ahí en el predio con alguna de las chicas que también tenía que hacer eso mismo, entonces también, bueno ahí en esas horas medio muertas que teníamos íbamos a comer al comedor universitario, dábamos vuelta. Una tarde se nos ocurrió llevar una pelota y jugamos al vóley en una canchita ahí que hay de *beach*. Íbamos como haciendo, me metí a escuchar algunas clases también, era como que había tanto tiempo en el medio que por ahí decías bueno, daba una vuelta por la FHUC, abría una puerta, me sentaba en una clase y listo, si no me corrían listo. (E26Let, 10 de agosto de 2020).

Tal como indicamos en el capítulo dos del trabajo, cuando aludimos al espacio, tanto en su calidad material como simbólica, referimos a los lugares de la Facultad en los que transcurre la vida institucional de los estudiantes y a los que éstos le asignan a lo largo del tiempo diversos significados dotando de sentido lo que allí sucede. Soto y Steimberg (2016) relacionan la cuestión del espacio y la vida institucional con los dilemas del habitar cotidiano.

Por dentro y por fuera, toda vivienda, pero también todo espacio de trabajo o encuentro narra algo, así sea prometiendo operatorias de acceso, ya desde la puerta o el frente, o sugiriendo usos que reabrirán secuencias de trabajo o descanso, de conversación o silencio. [...] Con los efectos, entonces, inmediatamente políticos de toda circulación de sentido que no puede ocultar sus búsquedas de inclusión y confrontación (Steimberg, 2016:8-9).

Soto (2016) apela a la figura de la construcción del relato e indica que éste configura una temporalidad en palabra o la imagen en las que las piezas del todo conectan necesariamente, por alguna lógica que las hace narrativamente inteligibles. En concordancia con ello, las narrativas cotidianas nos abren la puerta – literalmente – a un universo de objetos, personajes y situaciones que nos detienen en las trayectorias estéticas: «Un objeto poderoso o sugerente, algún mueble que conserva el rastro de un momento festivo, el patio evocador, la vida acostumbrada por la ventana, la familiaridad con el vecindario y sus vecinos» (Soto, 2016:15).

La dimensión narrativa es una de las herramientas a través de las cuales la propia vida puede hacerse inteligible ante uno y ante los otros, participa cotidianamente de la modelización de la experiencia. No existe para nosotros solo como un dispositivo que hace comprensible una experiencia que sería siempre anterior al conjunto de acciones, personajes y objetos integrados en un relato, sino que también somos afectados de uno u otro modo, nos llamamos a la acción o a la contemplación, de acuerdo con la existencia de prácticas, actores y situaciones, de relaciones y objetos, en un proceder narrativo que nos constituye. Desde este enfoque teórico, lo cotidiano es un espacio de desarrollo vital, un espacio de construcción de órdenes y de rupturas. Una superficie, un campo de análisis (Soto,2016:62).

Yo creo que sí, la facultad y la ubicación espacial porque brinda todavía más a la heterogeneidad. En primer lugar lo físico, de sí compartimos edificio con dos instituciones más como es el Instituto de Música y la FADU que hacen a la convivencia y hacen a que no vivamos aislados, no estemos aislados, de por sí la facultad, por tener tantas disciplinas hace que, por ejemplo, en las pedagógicas u optativas te tengas que encontrar con otras disciplinas y chocar con realidades distintas que hacen lo más interesante porque yo no me voy a olvidar mis primeros años cuando cursé las pedagógicas y era escuchar la misma lectura de un hecho desde distintas disciplinas, era muy interesante. Y después, la conversación en los pasillos o en el Octógono como punto de encuentro y de referencia nuestro con la arquitectura, con los diseños y sobre todo con el ISM que, para mí es el mayor baluarte que tenemos ahí. Eso en lo que refiere a lo físico de la facultad y después en la distribución espacial, sí, a ver, creo que todos tenemos una cierta referencia a la planta baja, a las aulas (E8Hist, 6 de julio de 2020).

El relato recupera múltiples dimensiones de lo espacial en el ámbito de la FHUC. Uno de los posibles recorridos que podemos hacer es reconocer las particularidades que los estudiantes mencionan en torno al espacio que habitan en la facultad partiendo de referencias del entorno más macro para trasladarnos a lo más micro o próximo de la vida universitaria. Se reconoce es su ubicación en el contexto de la ciudad universitaria.

Yo paso con el colectivo todo el tiempo. Si voy a Rincón o algún lado, paso y como que me quedo embobado con la facultad porque fue mi segundo hogar durante estos últimos años de mi vida. Y aparte lo habité un montón, desde el predio, desde la biblioteca, las aulas, los talleres de FADU que a veces no había aulas nuestras y teníamos que ir a los talleres, la cantina. Todo, todo. Otras cantinas de otras facultades de ahí mismo de la ciudad universitaria... el cajero automático. El centro de estudiantes (E6Cipol, 1 de julio de 2020).

Como mencionamos en párrafos anteriores, la Facultad se trasladó al campus a un edificio diseñado para funcionar como establecimiento educativo inserto en ámbito en el

que las actividades funcionan integradas a otras unidades académicas y a la ciudad. Pero también, se destacan en el relato dos nociones que nos interesa remarcar: la heterogeneidad y la convivencia. Pero también, la circulación de estudiantes de diversas disciplinas que comparten los espacios de uso común le imprime al espacio una polifonía de voces, colores, historias, experiencias sensoriales que son baluarte de ciertos modos de transitar las trayectorias estudiantiles e itinerarios institucionales: «Es una facultad alegre, si vos me preguntás viste con relación a otras...» (E24Bio, 7 de agosto de 2020)¹³⁷.

Yo creo que incluso, lo podés sentir como cercano, tener ciertas áreas administrativas pegadas a tu aula, ver que están las personas ahí. Yo lo pienso en comparación a derecho que es la otra facultad en la que yo estuve. Por ahí esas puertas de madera, altas, que hacen desconocer qué hay del otro lado. En cambio, tener ventanas de vidrio, puertas de vidrio, ver que hay personas del otro lado trabajando, te da otra cercanía, creo que sí... Entonces ir a esa facultad era algo diferente, y las personas eran otras miradas, porque era diferente a cómo se vestían las chicas de jurídicas, los pasillos, la forma de la facultad también era diferente. (E2Geo, 24 de junio de 2020).

Para Soto (2016), el concepto de tránsito abre a la reflexión hacia la consideración del pasado como memoria y al futuro como espera, huella e imagen, de un estado a otro, de una elección a una realización, de una búsqueda a un encuentro o al desencuentro de algo o alguien. Los acontecimientos se presentan en relación con su lugar en la trama y es allí donde adquieren su singularidad (Soto 2016: 14): «Pero sí siento que los espacios físicos de la facultad tienen algún poder simbólico y nos transforman de alguna forma u otra» (E21Filo, 4 de agosto de 2020).

Esos espacios físicos de la facultad aluden al Octógono, al Centro de Estudiantes, a los pasillos y a las aulas. Hay otros lugares que los estudiantes mencionan, como, por ejemplo, la Biblioteca, pero no reparan en ésta como un espacio significativo de lo común. También, el espacio tiene estrecha relación con la planificación que la gestión institucional realiza para organizar las grillas de horarios del cursado presencial y los exámenes finales. El espacio cobija a los estudiantes durante los recreos, las *horas muertas* y el compás de espera en los turnos de evaluación final. El espacio se transita como referencia de lo identitario, de encuadre de lo común. Algunos narran con hondo

¹³⁷ En este caso el entrevistado describe sus sensaciones cuando transita los pasillos de otra unidad académica que está conectada a la Facultad y en la, por el tipo de carreras de grado que dicta, hay una gran cantidad de laboratorios experimentales. En este sentido, indica: «Es como un hospital, porque tiene el olor a hospital» (E24).

pesar la imposibilidad de estar en el edificio de la Facultad durante la pandemia y las dificultades para abordar nuevas maneras de transitar sus últimos trayectos académicos de la vida cotidiana estudiantil.

Ahora, por ejemplo, lo voy a ver desde ahora, me está costando un montón, estudiar en mi casa y no estar en la facultad porque yo pasaba todo mi día ahí. Yo siempre cuento que yo me iba a las 8 de la mañana y volvía a las 8 de la noche de mi casa, a mí casa porque estaba en la facultad o cursando, o estudiando, o estaba todo el día ahí. Y también me pasó que sí, hasta no sé, vamos a tomar mate, vamos al predio, como estábamos muy...Creo que también ayudó mucho a eso que yo en el 2018 yo estuve en la toma y ahí estuvimos como veinte días durmiendo en el piso de la facu y como que ahí se afianzó todo eso. *Si bien yo ya la quería un montón y yo pasaba un montón de tiempo, después de eso como que eso, peor: no salí más.* Encima tenes todo a mano, la biblio a mano, bastante cómoda la facu. Bueno me quedé ahí, me quedé ahí para hacer todo (E14Filo, 8 de julio de 2020).

El espacio en el que los estudiantes desarrollan su formación no refiere solo a las condiciones que son percibidas como necesarias para, por ejemplo, la implementación del curriculum. También implica ciertas dinámicas de las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes, las relaciones con el entorno y con la infraestructura disponible en el aula. En tal caso, la distribución de las aulas por carreras y/o el modo de disponer los bancos durante las clases, son cuestiones significativas para los estudiantes a lo largo de sus itinerarios en la carrera (así como algunas actividades curriculares, ciertos vínculos intersubjetivos posibilitan modos de habitar, lo que ocurre en el espacio del aula habilita proximidad con el otro).

Por ahí las aulas también tienen como que su personalidad. Por ejemplo, o sea hay ciertas aulas que son propias de cada carrera. Y como que tienen algo...Es como que siento que, a esos espacios, bueno el pasillo, entre música y la FHUC, donde por ahí nosotros teníamos clase en alguna de esas aulas y estábamos esperando y teníamos que dejar pasar a un tipo que venía con un instrumento. También me parece, y me parece relindo porque en ese pasillo se escucha todo lo que es los de música. *Mientras, que nosotros estábamos cursando, no sé, estábamos dando Aristóteles y escuchábamos ahí una flauta transversa....* siento que hay unas aulas, cada profe la trata un poco diferente. Nosotros tenemos muchos profesores que no les gusta para nada cómo está dispuesto el aula, así con el pizarrón y el profesor mirándonos y todo el mundo sentado mirándose, y ya sabemos cuáles son y vamos y ya ahí nos disponemos más en círculo, por ejemplo. Y se hace casi más que una clase por ahí como un grupo de lectura, donde obviamente hay un referente que es el profesor, pero se trabajan los textos y todo el mundo aporta y se hace un espacio muy lindo (E21Filo, 4 de agosto de 2020).

La narración alude a la *personalidad* de algunas aulas de la FHUC y, entendemos que tiene que ver con el uso que les asignan en algunas carreras en las que están equipadas

con infraestructura y/o materiales adecuados a los saberes de la disciplina. Un ejemplo concreto es el aula 1 de la planta baja equipada con computadoras y materiales cartográficos, utilizada prioritariamente por los estudiantes de la carrera de Geografía. Otros casos pueden remitir a la *vieja aula 14 bis* del segundo piso o la 15 del tercero, remodelada para que funcionen laboratorios de las carreras de ciencias naturales.

Una mención aparte retoma la experiencia de un estudiante durante su estadía en un intercambio en el extranjero, quien al solicitarle que explicita aspectos significativos del espacio en la FHUC, refiere de modo comparativo a la distribución en el espacio de los asientos, aquí y allá. Lo expresa de la siguiente manera.

Incluso la misma exposición dentro del aula de sentarse en círculos, de compartir mates, una cuestión bien próxima que, obviamente, de esto bien rápido, pero, que lo sentí fuerte cuando me fui de intercambio. Cuando estaba en la mitad de 2018 fui a, a Portugal. *Fue hermoso, pero digamos que la decepción más fuerte fue la cuestión de universidad.* Uno estaba acostumbrado a una cuestión, algo más cercano, una proximidad y notaba que estos chicos eran, no sólo conmigo sino entre ellos mucho más distante. Allá la exposición física, te juro que se sentaba, había una mesa, sentado uno en una atrás. En vez de sentarse juntos, se sentaba otro atrás y como que, además de las barreras lingüísticas, porque no maneja a la perfección el portugués europeo, una, unas experiencias que me hicieron evaluar lo bueno o la cercanía que mantenía, que manteníamos con los chicos de la Universidad acá. O sea, ir con ganas a la universidad. Acá, yo vivo en el norte de la ciudad, más o menos pasando el 7000 y como que tengo un trayecto para ir a la FHUC, pero en muchos casos eso, no importaba en el sentido de si tenías que ir a clases, íbamos a clases. Incluso por actividades como charlas, conferencias. Allá vivía literalmente a dos minutos porque vivía adentro del campus y no tenía ganas. Porque más allá de que vivía con chicos de que cursaban conmigo, bueno cursaban entre comillas porque a veces casi no iban. Era como una experiencia de ir, cursar e irte (E17Soc, 27 de julio de 2020).

En afinidad con el marco teórico de referencia de la investigación, volvemos a traer la posición de Goetz (2011) quien contribuye a reflexionar acerca de la manera de articular la noción de habitar con los espacios construidos cuando reconoce que la noción de casa, vivienda y/o habitación (entendiendo que la facultad es por cierto un lugar que los estudiantes habitan) tiene relación con la perspectiva de coreografía o armonía con el territorio y el espacio: «Una arquitectura crea un acontecimiento (es decir que *es* arquitectura) cuando alcanza a provocar ese *pathos hay*» (Goetz, 2011: 11).

El último de los espacios significativos al que aludimos es el Octógono. Ubicado en la planta baja de ingreso a la FADU-FHUC, es una propuesta arquitectónica distintiva del

edificio que alberga, a partir de los relatos estudiantiles, diversos sentidos y significados en el marco de los itinerarios institucionales.

Después, con el espacio físico, el Octógono es el corazón de la facultad y es relindo. De hecho, ahora que no estoy yendo a cursar, lo extraño. De decir sentarte ahí a tomar mate entre clase y clase. Era como un punto, es un punto de encuentro muy muy fuerte es como sí o sí te cruzas a todo el mundo ahí y charlas, nos conocemos entre todos ahí, eso me gusta mucho y bueno, el Centro de Estudiantes también, que es distinta, o sea no sólo con la conducción de ahora digo, desde que ingresé como que siempre también fue un punto de encuentro. De pasar por ahí adelante y saludar a quienes están adentro que son compañeros o de la carrera o que los conoces de la facultad. Y también, es como un espacio para charlar y para evacuar dudas en general (E5Cipol, 1 de julio de 2020).

En el Octógono era como el *lugar de encuentro* siempre. Nosotros hemos comido ahí, hemos leído ahí. Era como el lugar donde te encontrabas era el Octógono. Era como para mí, la referencia (E11Geo, 7 de julio de 2020).

Como espacio para el encuentro, reivindica el acontecimiento de la vida cotidiana. Estar con otros, disponer de un lugar para la conversación, para la espera durante las *horas muertas* (ya mencionado). Es también la posibilidad de una conversación con los docentes de la carrera, una visita por exposiciones de las producciones de todas las carreras que forman parte de la FADU-FHUC-ISM. Es la exposición de producciones de las actividades extracurriculares, es música, es una clase pública. Es un lugar de bienvenida para las escuelas y para los ingresantes. Es un espacio de confluencia de lo heterogéneo y diverso que tienen las voces de las tantas disciplinas que conviven en el edificio.

Qué sé yo, el Octógono es un espacio en el que vi tantas cosas copadas que se hicieron, que también me parece que eso en otros lugares no tiene el mismo peso que quizás, bueno estoy pensando en FICH, que es un pasillo largo, y es como que me parece que la FHUC tiene eso así más de reunión, o de asamblea todo el tiempo, sí todo el tiempo gente, todo el tiempo en el Octógono hay cosas divertidas, lindas para ver, de arquitectura, de los que hacen esto, de fotografía, siempre hay alguna charla. Es como que en ese sentido en otras facultades no lo vi o no me parecen que tengan las condiciones como para hacer algo como eso digamos (E26Let, 10 de agosto de 2020).

En la memoria política de la UNL hay una rica historia sobre luchas y reclamos estudiantiles en las que se conjugaron el espacio material y simbólico con la efervescencia de las contiendas políticas a lo largo de diferentes épocas. A causa de lo antes mencionad, Edsberg (2005) describe las miradas de distintos actores sobre la historia de la Facultad de Ingeniería Química (FIQ). A través de anécdotas, recuerdos y

vivencias en torno al Octógono o el Aula 4, revive acontecimientos significativos para los estudiantes en torno a las formas de participación y lucha durante 85 años de *vida interna y a veces difusa*: «Las Asambleas se hacían mayoritariamente en el Octógono. Ese era el centro de reunión, el lugar de mitin político. Nadie puede negar el cerebro constructivo que fue el Octógono. El Octógono es para la FIQ, lo que el Paraninfo para la UNL» (Edsberg, 2005:121).

Para los jóvenes de la FHUC, también es un lugar de reunión y discusiones sobre la ciudadanía estudiantil, las propuestas de las agrupaciones políticas – las mesitas – y los reclamos estudiantiles. Es la presentación de una clase pública, un testimonio, una denuncia. Lugar de lo común, lo público, lo político. Del disenso y del conflicto. Sostiene Quiroga (2012) que el desafío de un concepto de lo político no fundado exclusivamente en la libertad supone integrar las relaciones sociales modernas a la «cosa común», a la esfera pública. Lo político se define, así, por la dialéctica de lo particular y lo universal, por la combinación de la libertad con el destino de todos (Quiroga, 2012: 29).

Mi espacio donde más habité en estos últimos años fue el centro de estudiantes. Yo en esa parte una de que se lleva mis emociones. Pero como espacio físico el Octógono creo que es lo que representa a la facultad de Humanidades y Ciencias. Esa idea o ese espacio de liberación, donde a través de lo discursivo y lo argumentativo se llevaban a cabo el proceso de toma de decisiones creo que es, creo que es el lugar, el Octógono (E25Cipol, 7 de agosto de 2020).

A lo largo del período 2010-2020, contexto temporal, de nuestra investigación, se sucedieron dos sucesos político-estudiantiles relevantes para la historia institucional de la FHUC. El primero tuvo lugar en el año 2010 a partir de un conflicto con el sistema de fotocopiadora, la concesión privada del servicio y el aumento en el precio de la copia lo que condujo a un grupo de estudiantes a realizar reclamos en la puerta del Decanato del primer piso. Uno de los reclamos planteaba evaluar posibilidades para implementar un centro de copiado autogestionado por los estudiantes. Las discusiones, reuniones y asambleas desarrolladas por los diferentes actores de la Facultad condujeron a un acuerdo cuyo resultado fue la creación de una *comisión ad hoc*¹³⁸ formalizada en el ámbito del Consejo Directivo e integrada por representantes de los claustros académico, de graduados, estudiantil, docente y no docente. Su misión procuró buscar soluciones alternativas para el

¹³⁸ Resolución CD N° 358/10 (Constitución de la Comisión Ad-Hoc) y Resolución CD N° 003/11 (Aprueba lo actuado por la Comisión Ad-Hoc).

sistema de fotocopiado, y de la disponibilidad del material de estudio en la biblioteca de la Facultad¹³⁹.

El segundo suceso tuvo lugar en el mes de agosto del año 2018. En este caso implicó la toma de la Facultad por parte de estudiantes de diferentes frentes político-estudiantiles que sostuvieron que ésta se realizaba en defensa de la universidad pública y como apoyo a la lucha de los docentes. Entre sus argumentos indicaban que no se trataba sólo de un conflicto salarial sino de un plan de desfinanciamiento general de la educación pública argentina¹⁴⁰. Por las razones expuestas, durante varios días, los estudiantes pernoctaron en las aulas de la FHUC, realizaron asambleas, convocaron a docentes para la realización de clases públicas, presentaron charlas y debates con diversos actores universitarios y sociales de la ciudad y se reclamó en torno a problemáticas del estudiantado en torno al acceso al material de estudio. Institucionalmente y en el marco del PROIPE, se conformó una Comisión Espacial para la evaluación y otorgamiento de Becas de Apoyo para el acceso a Material de Estudio de la FHUC¹⁴¹.

Uno de los entrevistados, rememora el acontecimiento como un hecho político significativo de su historia estudiantil universitaria. Enmarca su vivencia evocando el contexto político nacional, los vínculos con las autoridades de la Universidad y de la Facultad y sus percepciones sobre la resolución del conflicto.

Sí, muchas veces teníamos visiones diferentes de cómo se tenía que gestionar, pero una discusión ya más del plano capaz que ideológico. Pero dentro de la lógica universitaria, las autoridades siempre nos dieron respuesta a lo que estábamos precisando. Y eso se tiene muy en cuenta a la hora de discutir las políticas educativas y más que nada universitarias. Recuerdo cuando fue la toma, sí. Nosotros fuimos partícipes y promotores de la toma, que ese fue como un punto de inflexión. Sí entendemos que el contexto político del país era completamente diferente, era muy complejo para las políticas universitarias y estábamos viviendo un recorte del presupuesto que las y los estudiantes no estábamos dispuestos a que pase porque veíamos a compañeros y compañeras que se estaban alejando de la universidad, y queríamos que siguieran con la posibilidad de transcurrir la misma. Y, en ese sentido, tomamos esa decisión: la toma de la facultad. Y bueno, ahí es cuando se dio esto que hablábamos recién. Las interpretaciones políticas,

¹³⁹ Proyecto institucional de Accesibilidad a materiales de estudio incorporados para uso académico en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias cuyo fin fue el de relevar la bibliografía disponible de diferentes asignaturas de las carreras de grado en la FHUC en la Biblioteca Centralizada FADU-FHUC. Resolución Decanato N° 145/11.

¹⁴⁰ Algunas de las posiciones se expresan en una nota periodística publicada por el medio AireDigital el 31 de agosto de 2018. Nota completa disponible en <https://www.airedesantafe.com.ar/actividades-el-marco-la-toma-la-fhuc-n78893>

¹⁴¹ Resolución Ad-Referendum del CD N° 402/18 y Resolución CD N° 355/18.

cómo jugaron en ese momento. Y sí, hubo canales de diálogo, después de unos días, unos largos días hubo unos canales de diálogo que bueno posibilitaron la creación de una beca para los compañeros y compañeras que puedan acceder al material de estudio que es sumamente reconocible por parte de la gestión (E25Cipol, 7 de agosto de 2020).

La conducción política de la FHUC elaboró y difundió un documento en el que se presentaron, como respuesta al pliego de reivindicaciones de los estudiantes participantes de la toma, dos acciones específicas a incorporar en el Programa de Acciones para la mejora del Ingreso y la Permanencia en FHUC en el marco de la PROIPE: el relevamiento de las estrategias de acceso al material de estudio por parte los estudiantes de la FHUC y la sistematización del tipo de material de estudio de cada una de las carreras en base a los programas de las asignaturas vigentes. También se incluyó un conjunto de propuestas de acciones y alternativas con relación al servicio de fotocopiado¹⁴².

Fueron tiempos tensos para todos los actores de la institución y para los estudiantes que participaron de *la toma* cobró un sentido espacial muy particular en sus itinerarios institucionales: «Imagínate que fue nuestro hogar durante quince días. Dormíamos, comíamos todos juntos, juntas. Dábamos discusiones, asambleas. Un momento que uno de mis días fue uno de los hechos políticos más grandes que viví. Imagínate. Y eso se mira con orgullo» (E25Cipol, 7 de agosto de 2020).

4.10 Sentidos de un tiempo institucional

¿Qué es la FHUC para vos? La última pregunta con las que abordamos el trabajo de campo pretendió ahondar en las consideraciones acerca de lo que significó para cada estudiante al FHUC a lo largo del tiempo universitario. No tuvo la pretensión de solicitarles que definan la institución, sino que sus respuestas nos den pistas para reconocer rasgos de la Facultad y qué estos nos permitan comprender modos en que habitarla.

En el capítulo cero de la tesis, sobre el contexto de descubrimiento, decíamos que, en relación con la búsqueda del problema de investigación los relatos de cada compañero

¹⁴² ACERCA DEL RECLAMO ESTUDIANTIL Propuestas y dispositivos institucionales para la atención de problemáticas de las y los Estudiantes.
Disponible en file:///C:/Users/Acer/Downloads/FHUC_propuestas%20y%20dispositivos%20(2).pdf

nos invitaron a reflexionar sobre la idea de tejido, hebra, urdimbre: *En ese sentido, imaginamos ser una manta inmensa, de puntos variados, de colores diferentes y de texturas cambiantes y la urdimbre fue encontrando una aguja exterior (extranjera) que posibilitó la costura de las singularidades de nuestras inscripciones. Rastreamos el sentido, no a la manta, sino al punto.*

Como analogía de las propias búsquedas, reconocemos en esta pregunta final una suerte de aguja que hilvane los hilos que cruzan los relatos de los estudiantes a lo largo de los tiempos en que transcurren en la FFHUC el ingreso, la permanencia y lo próximo al egreso. Comprender la singularidad del sentido sin pretensión de generalizar o modelizar, sin intención de solicitar una definición de institución. Por lo expuesto, nos apoyamos en las nociones de rastro, huellas o incluso marcas para describir y recorrer las múltiples exposiciones de los entrevistados.

¡Uy, qué difícil la pregunta! Pero si vamos a mi experiencia propia yo creo que el compañerismo. Mira, justamente ese es el rasgo principal ¿no? porque justamente ayer una chica planteaba en clase que, a ella, bueno recién sale del secundario, y que a ella le habían dicho que en la facultad era un número más, que era difícil. Y yo no porque yo tenga una silla de ruedas y se me diferencie más fácil. Yo jamás sentí eso, será porque en Letras somos pocos, pero yo nunca fui, para los profesores, nunca fui *González*, o nunca fui *Clara* siquiera, siempre soy *Clari* Y eso que ellos no saben que a mí no me gusta mi nombre. Pero voy a es familiaridad digamos. Creo que el rasgo más sobresaliente es el compañerismo (E31Let, 11 de septiembre)¹⁴³.

El nombre resuena, nuevamente, como referencia identitaria del vínculo intersubjetivo en la enseñanza¹⁴⁴ con los otros, en este caso, los docentes. Apela a la identificación de la institución con la noción de *familiaridad* y en torno a ésta, un grupo de estudiantes, despliegan otros pareceres que acompañan a ese rasgo. Aludimos con ello a las referencias a la institución como mi casa, mi familia, mi hogar, un nido. Un lugar en el que se transcurren muchas de las horas del día. Pero no es solo es tiempo en unidades de medida, es también la cualidad de las relaciones que se entretejieron.

Es como una especie de casa. Como un hogar, pero, no sé. O sea, porque integralmente como yo viajaba muchísimo, me pasaba estar las 24*7. [...] entonces yo estaba todo el día ahí, entre aulas, cantinas, el

¹⁴³ Utilizamos un nombre y apellido ficticio para resguardar la privacidad del estudiante.

¹⁴⁴ En el apartado en el que abordamos el tiempo de la permanencia, el entrevistado E2Geo, alude a la importancia que tiene en la construcción del vínculo el reconocimiento que hacen los docentes del nombre de los estudiantes.

predio, en el pastito, lo que sea. [...] bueno, *sentí la falta este año que no pude ir* (E21Filo, 4 de agosto de 2020).

La referencia a la pandemia no queda afuera del relato de los estudiantes. Varios de ellos acentúan en las entrevistas los sentimientos que afloraron respecto de la imposibilidad de asistir durante el último año universitario.

Ya era como mi segunda casa, prácticamente. Vivía ahí y, incluso son más amigos mis amigos de ahí que los que tenía de la secundaria. El vínculo con los profesores ahora es otro, entonces como que también que es bastante acogedora, digamos y la extraño un montón (pandemia). Si, me está constando un montón. Si, yo también, me llevaba todo, el mate, todo, todo, todo... (E29Bio, 11 de agosto de 2020).

En este momento es todo. O sea, como te digo, extraño estar doce horas en la facultad, haciendo relaciones o estudiando o cursando. Más allá de que digamos tuve que buscar el lado positivo de la cuarentena, de la virtualidad. Pero es increíble como uno extraña el vínculo. (E27Filo, 10 de agosto de 2020).

Otro conjunto de cualidades reposa en las huellas que la institución marca durante la formación académica. Así, los estudiantes destacan que, a lo largo de sus itinerarios institucionales, la Facultad fue un ámbito propicio para convivencia diversa y heterogénea entre estudiantes de distintas carreras.

Yo creo que es una facultad muy amplia y diversa, que se puede, incluso en cuanto a las personas que la habitan, a la universidad. Ya de por sí hay un montón de movimientos, de partidos políticos lo cual eso hace que sea muy diversa. Si bien en los pasillos siempre se dice la UNL es mirada, yo creo que... que es diversa. Porque tenes personas, las personas que la habitan ya son diversas, entonces eso me parece importante de destacar. Y que no sé si se da en todas las facultades. La diversidad y el respeto por la diversidad (E20Cipol, 4 de agosto de 2020).

Es un ámbito académico que posibilita la reflexión y la crítica, a la vez que es sustrato que cimienta diversas oportunidades: «Para mí fue como cambiar la visión del mundo: universidad pública, vos pensa que yo venía de una escuela privada católica. Educación Católica Sí, para mí fue eso, pero fue como la liberación, un lugar donde encontrar, muy cosmopolita» (E13Let, 7 de julio de 2020).

Otros estudiantes manifiestan opiniones contrarias al destacar que la formación transitada no posibilitó herramientas para hacer posible un encuentro *entre la teoría y la práctica*: «[...] todo siempre es discutir eternamente y nunca hacer» (E12Soc, 7 de julio de 2020). Otros destacan algunas dificultades en el tratamiento de cuestiones sobre la inclusión de la perspectiva de género en lo curricular y en la adecuación del espacio físico para atender esa diversidad. Por tal motivo, apelan a la necesidad de revisar ese

rasgo *conservador* de la institución. También la FHUC es libertad. Libertad en tanto *poder hacer*.

Y, yo creo que, me, me resuena mucho la palabra libertad por ahí de la facultad, como que para mí la caracterizó eso siempre. Que era una facultad libre, una facultad que se hace escuchar, que, que todos tienen el momento para hablar y hacen valer el lugar que tienen. Así sean los docentes, con esto de que tienen la libertad de cátedra que me parece genial y por otro lado los estudiantes. Tienen como mucha voz los estudiantes, bueno y a mí me impactó mucho porque el año que yo ingresé, si no me equivoco, fue la toma de la facultad y era como, ¡Guau! tomaron la FHUC No tomaron ninguna facultad. Tomaron la FHUC. Entonces también eso, la libertad en ese sentido. La libertad en todo, de cómo uno se maneja en la facultad, creo que puede ser uno, y que no era, que no está dentro de un cuadro estructurado, como que te indiquen los pasos a seguir (E15Bio, 9 de julio de 2002).

Para finalizar el apartado, volvemos a posar la mirada en Carli (2012) que, al analizar los horizontes y ritos de graduación de los estudiantes de grado de la UBA sostiene que el cierre de ciclo de grado pareció disolver las marcas del período de crisis sobre las trayectorias estudiantiles para ahondar en la filiación institucional con la universidad. Así, apela a Remedi (2008)¹⁴⁵ para indicar que la institución se constituye como una comunidad de creencias y de adhesión a la idea fundante: «[...] en la trama de las alianzas inconscientes intrasubjetivas los sujetos construyeron su lugar en la institución y tejen la novela institucional que los legitima» (Carli, 2012: 235). Esta novela aseguraría un *abrigo igualitario*, un refugio, pero también es *intemperie*¹⁴⁶.

[...] como una unidad académica más familiar si se quiere que las otras, como una facultad donde hay una relación más personal entre los que trabajan ahí, entre los estudiantes y el docente, entre los docentes entre sí. Como un nido, como un nidito. *Sí. Sí, como un nido. Después salís y te das cuenta que hay tiburones afuera, pero ahí estás, lo viví así* (E4Soc, 30 de junio de 2020).

Si el nido es analogía de institución, volvemos a la biología a través de Desprez y Durand (2022) -como lo hicimos en el capítulo cuatro, apartado dos - para comprender el sentido de los itinerarios institucionales de los estudiantes, los modos de habitar la Facultad.

¹⁴⁵ El autor argumenta su posicionamiento teórico desde el psicoanálisis. En esta investigación no tomamos como referencia esta teoría, pero en el marco del tratamiento que realiza Carli, nos parece pertinente recurrir a la cita para pensar modos de habitar la institución.

¹⁴⁶ Edsberg (2005:121) se refiere al Octógono y al Aula 4 de la FIQ, UNL, como *refugio privilegiado* de la lucha estudiantil.

El mundo vivo está lleno de excepciones a la regla. La vida solo evoluciona a distancia del equilibrio. Sensores de una agudeza de percepción inédita, nuevas tecnologías de identificación y de seguimiento a larga distancia, permiten hoy en día tratar estadísticamente una masa increíble de observaciones que durante un largo tiempo fueron relegadas al rango de simples anécdotas. Desde entonces, la biología revela individuos; mejor aún, personalidades, historias de vida, genealogías, relaciones sociales elaboradas, aprendizajes y transmisiones de experiencia, culturas. [...] Los biólogos devienen biógrafos y la biología, una empresa literaria (Durand, 2022: 164).

Capítulo 5
Conclusiones

Las conclusiones de la tesis llegan después de un recorrido en el que fue aconteciendo lo mencionado. A modo de memoria de los avatares de la investigación y respecto a los objetivos y preocupaciones planteadas al comienzo de ésta, son, entonces, las constataciones significativas de lo investigado.

Desde el inicio del cursado del doctorado hasta este momento se presentaron una multiplicidad de sucesos, lecturas y decisiones que acompañaron el proceso de investigación el cual implicó la escritura de esta tesis. Las instancias de evaluación y socialización de la carrera, las conversaciones mantenidas con el equipo de coordinación y con mi directora, así como también, la presentación de ponencias en jornadas y eventos académicos, dieron cuenta de recorridos en los que las nociones, conceptos y sospechas fueron, transformándose, viajando, tomando diferentes rumbos. Habilitando (me).

Mi entusiasmo también sufrió sus embates. Las dudas teórico-metodológicas, así como sus respectivas filiaciones disciplinares, dieron lugar a los avances. Advierto con esto que, durante la elaboración de la investigación, el proceso requirió tomar decisiones. Busqué rutas alternativas para arribar a este lugar que, seguramente, no constituye el definitivo, pero sobre el cual puedo dar cuenta de lo que considero son los principales hallazgos y constataciones.

¿Cuáles fueron las cuestiones que repensé a lo largo del desarrollo de la investigación? El título del trabajo fue una obstinación duradera. Ensayé al menos tres para cada una de las instancias de evaluación en los Encuentros de Escribientes del doctorado: 1) Habitar las instituciones universitarias; 2) Habitar la universidad pública: Trayectorias institucionales de estudiantes de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y; 3) Itinerarios institucionales, modos de habitar la universidad: un estudio de caso sobre estudiantes avanzados de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2020).

Estos cambios aludieron a constantes preocupaciones por encontrar las nociones conceptuales vertebradoras de la investigación, así como dar con el peso (en términos del marco teórico) acorde para acompañar mis sospechas. En varias ocasiones me pregunté: *¿Qué anudó el foco de la tesis?*

Luego de varios encuentros, encontré sostén, consistencia en la noción de itinerarios institucionales y en las dimensiones que lo conforman. Focalicé las preocupaciones dando lugar a dimensiones específicas de análisis a partir de las cuales estructurar la investigación: los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático-administrativas y el espacio, tanto en su calidad material como simbólica de los estudiantes avanzados de grado de la FHUC. No implicó esto desconocer otras dimensiones, otras voces de actores involucrados en la vida universitaria, pero fijé los contornos entre los cuales abordar el objetivo general.

Me dediqué a dar cuerpo a esa noción sobre la cual pesan diferentes enfoques teóricos disciplinares. Balancear los pesos y contrapesos entre los itinerarios institucionales y el habitar fue casi como tratar de descifrar la expresión: ¿Qué vino antes, el huevo o la gallina? Me preocupó la coherencia entre el enfoque de marco teórico y el diseño metodológico para abordar el análisis empírico del estudio de caso (EC). Constituyó (y constituye) mi posicionamiento epistemológico respecto a la problemática de análisis.

Concluyo que entre la noción de *itinerarios institucionales* de los estudiantes de grado avanzado de la FHUC UNL y los modos y maneras de *habitar* hay una *relación mutua*. Unos son con los otros. Permiten reconocer la dinámica de lo institucional en aquello que se visibiliza con más nitidez, pero también en lo que resulta más opaco de conocer y que las narrativas estudiantiles avivaron. Colaboraron para comprender *el sentido* que los actores atribuyen a la Universidad durante un tiempo específico de la historia de la institución y de la personal. De sus momentos institucionales leídos en claves temporales de ingreso, permanencia y vísperas del egreso. En este aspecto, resultó relevante considerar en esos momentos las dimensiones sensibilizadoras que demarqué en torno a los itinerarios porque desde los mismos abordamos los objetivos específicos planteados en el inicio del trabajo.

La delimitación de la noción implicó encontrarnos con la de trayectoria y específicamente con la de trayectoria académica. Las indagaciones de los antecedentes, especialmente de aquellos vinculados a las investigaciones sobre estudiantes de la UNL y/o de la FHUC, permitieron reconocer debates sobre las trayectorias académicas en la Universidad e incluso percibir la impronta que tienen las regulaciones curriculares en la

vida estudiantil de tal manera de sostener la relevancia analítica para comprender los itinerarios institucionales.

Concluyo, también, que abreva al estudio de las trayectorias estudiantiles en las instituciones de educación superior en tanto incorporan *otras texturas de la vida cotidiana* que permiten dar cuenta de la forma y el ritmo que adquiere el paso de los estudiantes por la institución. Posibilitó reconocer los rasgos epocales de la Facultad como también la diversidad que los actores implicados le asignaron a la FHUC. El conocimiento de los itinerarios institucionales resultó valioso para explorar, describir, cualificar y explicar fenómenos que se puedan asociar a las trayectorias académicas en la educación superior, específicamente en la universidad pública.

El enfoque teórico me desveló. Reconocí como hilo conductor al análisis institucional, descubrí as diversas y variadas vertientes que éste tienen en el campo de las ciencias sociales y en la educación por lo que, sin ánimos de cristalizarme en unas u otras posiciones, procuré respetar la coherencia interna teórico-epistemológica. Por esta razón, la investigación no inscribió el análisis de los itinerarios institucionales en la pregunta ¿qué es una institución? sino en la problemática sobre lo institucional. Para ello fijé los límites teórico-metodológicos, definí al estudiante de grado avanzado de la FHUC UNL, así como el alcance temporal de la investigación, asumiendo, como indica Merlinsky (2008), que la construcción del caso implica dar cuenta de un sistema con límites.

Me acompañaron en este camino pensadores, investigadores, autores del campo de las humanidades (la educación/pedagogía) y de las Ciencias Sociales (Ciencia Política y Sociología). Es un punto relevante el acervo de aportes de colegas de la propia universidad (UNL) y de la facultad (FHU) que son referencia obligada y decidida para investigar a los estudiantes universitarios en Santa Fe y en Argentina.

Concluyo después de un arduo proceso de escritura y lecturas que integran o recuperan los variados encuentros en la carrera y también actividades de difusión académica en la que tuve la oportunidad de exponer los lineamientos sobre el trabajo de investigación. Recurrentemente insistí en transparentar y compartir las preocupaciones que motivan la investigación. Por esta razón, el contexto de descubrimiento y la imbricación con el objeto de estudio constituyeron pilares de la tesis. Es a partir de ese posicionamiento

personal – es decir de mis propios itinerarios institucionales – que configuré la problemática de la investigación y es, desde esta posición epistemológica, que di lugar a las sospechas.

Se cruzaron durante el camino las tensiones entre mis prácticas la gestión institucional y los enfoques del marco teórico. Describir, analizar para comprender, la vida institucional de los estudiantes de grado avanzados en la FHUC UNL. En esa tarea colaboraron los aportes de Najmanovich (2016), Quiroga (2012), Guber (2004) y la obra *El perfume de la Maestra* (2002). También estuvo presente, todo el tiempo, Lizárraga (s/f) quien sostuvo mi tarea de gestión en la FHUC y que, en reiteradas ocasiones, nos insistió en que la gestión política requiere volver la mirada no sólo a los destinatarios sino, sobre todo a la propia institución y los actores que la componen. Ya, en el encuentro de mi voz con la de otros, recompuse los antecedentes, que, en muchos de los casos, fueron insumos para del marco teórico. Por momentos fue difícil discriminar qué quedaba como antecedente y qué marco teórico.

Una de las tareas principales consistió, como mencionamos anteriormente, en dar cuerpo a la definición de itinerario institucional, buscar las dimensiones sensibilizadoras que lo acompañan como indicadores posibles, enmarcar enfoques teóricos pertinentes definir el diseño metodológico y conservar en otro lugar aquellas nociones que tuvieron otra fuerza en escritos anteriores, como ya mencioné, la de experiencia estudiantil, recurrente en la obra de Carli (2012).

Por esta razón, sostuve una preocupación por lo institucional y para ello recurrí a la perspectiva del Análisis institucional y en el Nuevo Institucionalismo Histórico (proveniente de la Ciencia Política con impronta sociológica) para pensar los marcos de análisis. El primero, fue fundamental para comprender lo que aconteció al interior de la institución (aun cuando las referencias pueden estar más ligadas a lo escolar que a lo universitario) siempre desde los conceptos sensibilizadores que delimité. El segundo, permitió reconocer que aún en el Estudio de Caso, la problemática de lo institucional está inserta en un abanico de tensiones entre actores internos y externos a la institución universitaria. Las posibilidades de cambio y transformación son necesarias de reconocer en la especificidad de la época.

Me acoplé a los aportes de Carli (2012) para quien los itinerarios de los jóvenes en la universidad invitan a ahondar en ese tiempo estudiantil que se extiende desde el ingreso hasta la graduación, un tiempo que en su multiplicidad de prácticas y acontecimientos resulta siempre desconocido para los profesores (Carli, 2012: 14). Advertí en la especificidad del caso de la FHUC -UNL que, en ocasiones, lo es para tantos otros que habitamos la institución (estudiantes, equipos de gestión, personal no docente). La autora reconoció caminos institucionales posibles y añadió como dimensiones del análisis las prácticas y acontecimientos que dan cuenta de un estudio singular en la universidad y que pueden funcionar como marco de referencia para ampliar las investigaciones en otras universidades. En esta argumentación encontré una estrecha relación con el abordaje metodológico del Estudio de Caso instrumental.

Para pensar la hipótesis o sospecha de la investigación, también recurrí a Carli (2012) y así, desde de su postura teórica, acompañé el supuesto que sostiene que la Universidad otorga prioridad al conocimiento y a la persecución de un saber cierto en ello los actores están involucrados de diferentes maneras por lo que en la institución pasan cosas que registramos y otras que no. La problemática por los itinerarios institucionales colocó en el tapete una lectura histórico-cultural que invitó indagar sobre los itinerarios institucionales recuperando las entrevistas realizadas a estudiantes de grado avanzados (EGA) de la FHUC UNL como *narrativas de un tiempo institucional* recuperando la poética de la universidad pública a partir de la identificación de los signos conflictivos de la sensibilidad política, los acontecimientos de la sociabilidad universitaria y las particularidades de la experiencia de conocimiento y en la cual es necesario que se le otorgue visibilidad a la vida universitaria. O, como propuso Soto (2016), vida institucional. Noción a la que nos aferramos en este tiempo por considerarla pertinente para comprender lo que les ocurre a los estudiantes en la institución.

Opté, desde el punto de vista teórico y metodológico, por recuperar la perspectiva de uno de sus actores, los estudiantes, a partir de la hipótesis siguiente: acercarse a sus narrativas permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad (Carli, 2012: 23-24).

Exploré en los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocrático - administrativas, así como en el espacio tanto en su dimensión material como simbólica para atender posibles miradas sobre la dinámica de lo institucional y los modos y maneras de habitar.

¿Cómo se amalgaman estas dimensiones con la noción de habitar? Como propuso Carli (2012:25), poniendo en suspenso las enunciaciones universalistas y atendiendo, también, a la mirada política para volver sobre la institución de modo tal de problematizar las múltiples dimensiones que atraviesan a la universidad pública.

Las decisiones en torno al contexto temporal de la investigación tomaron como referencia un conjunto de políticas institucionales de la gestión que asumió en el año 2010, entre los que se destacan el Programa de Ingreso y Permanencia y el Plan Institucional Estratégico relevantes en términos de política institucional de la FHUC y el Plan de Desarrollo Institucional de la UNL (2010-2019). La definición del límite temporal del caso implicó, también, la utilización del método narrativo como estrategia ordenadora la estructura de éste a partir de la selección y jerarquización de los diferentes eventos que lo componen, las relaciones entre ellos y en su relevancia para generar y responder las inquietudes de la investigación.

Durante el período 2010 a 2020, en el que abordé los episodios centrales de la investigación, resultó relevante incorporar y recuperar momentos claves de la configuración institucional de la FHUC porque tal y como sostiene Merlinsky (2008), «a partir de allí es posible tender puentes hacia atrás y hacia adelante buscando definir los encadenamientos más importantes entre los eventos» (Merlinsky, 2008:9). A partir de lo investigado, afirmamos la relevancia que supuso conocer las transformaciones institucionales que atravesó la FHUC a lo largo de su historia dado que guarda una estrecha vinculación con los rasgos identitarios que se plasman en los lineamientos políticos de los documentos institucionales como el PROIPE y el PIE (los cuales aluden reiteradamente tanto al espíritu reformista cuanto a la impronta de la planificación en la UNL) y, también, en las políticas de gestión establecidas a tal efecto en torno al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de la Facultad y las modificaciones en las regulaciones curriculares y burocráticas administrativas que se dispusieron durante el período 2010-2020 (algunos de las acciones remiten a la Comisión de Revisión

Curricular, la modificación del Reglamento de adscripción en docencia y la acreditación de la carrera de Licenciatura en Biodiversidad).

En las narrativas de los EGA descubrimos la impronta de la configuración institucional en un conjunto heterogéneo y diverso de disciplinas que, a la luz de la formación docente, fue incorporando las licenciaturas y en ese proceso requirió habilitar otras regulaciones curriculares. Los estudiantes destacan lo diverso de la institución como un componente significativo en el proceso constructivo de la propia subjetividad.

Los itinerarios institucionales de los estudiantes avanzados de carreras de la FHUC configuran una búsqueda por el sentido de la Universidad y en la Universidad. Comprenden las diferencias y similitudes que alojan las singularidades de los modos y maneras del habitar en las que se incluye al otro. *El habitar es a partir de otros y con los otros*. Repongo, nuevamente, a Adelina Eccelli, fuente de inspiración a lo largo de esta investigación.

Adoptar la bata y el *usted* con todo el mundo no había sido algo espontáneo sino un modo indirecto de significar su propia dignidad. El hecho de informarse de todos los reglamentos referidos a los estudiantes y a la universidad no fue sólo un servicio a los estudiantes, sino una estrategia para mostrar el honor del lugar que ocupaba. Y del mismo modo, haber abierto el cuartito para el café o el *salotto de casa Maffei*, supuso una manera de engrandecer el sentido de la universidad, por el que tanto aprecia sentía (Zamboni, 2002: 21)

En cada itinerario se habita de modo singular la institución a partir de los vínculos con otros, de la manera en que aprehenden las regulaciones curriculares y burocráticas administrativas y se significa el espacio en el que transcurre la vida institucional durante el tiempo en que se ingresa, permanece y egresa. *No pretendí modelizar los modos de habitar la universidad. Tampoco generalizarlos*. Paradojas ésta (la de la generalización) del Estudio de Caso: [...] en las ciencias sociales estamos enunciando siempre generalidades que tienen la particularidad de no alcanzar jamás la generalidad nomológica de la ley universal, sólo accesible a las ciencias experimentales (Passeron:2005).

Los itinerarios institucionales, además, se configuraron desde y a partir de los diferentes momentos, que componen la trayectoria de los estudiantes en la universidad: ingreso, permanencia y las vísperas del egreso. En el ese tiempo próximo a graduarse, es posible reconocer en los itinerarios rasgos identificatorios de la institución. Así, el habitar no es

una agregación de experiencias aisladas a lo largo de la trayectoria sino un proceso complejo de la vida institucional en el que los vínculos interpersonales en la enseñanza, las regulaciones curriculares y burocráticas administrativas, así como el espacio material y simbólico se van interrelacionando y tienen efectos en las prácticas de todos los actores que intervienen en la dinámica institucional.

El ingreso a la universidad resultó ser un tiempo que contiene a muchos otros tiempos. Comienza a configurarse en la última etapa en que se transita la escuela secundaria y se extiende más allá del primer cuatrimestre del año académico, por lo que, desde el inicio, las regulaciones curriculares visibilizan cierto desdibujamiento del deber ser del curriculum universitario. Ingresar implica, también, reafirmar muchas decisiones en las que los vínculos con otros forjan la entrada a la formación profesional. Destaco las referencias de los estudiantes que realzan la condición de universidad pública y los sentidos que le asignan a la institución en torno a ello. Una universidad gratuita, con prestigio y en la que esperan encontrar diversidad de maneras de ver el mundo.

En su rol de anfitriona, la Universidad y la Facultad, desplegaron políticas de recibimiento y cobijo que orientaron, junto a diversos actores (docentes, tutores, personal administrativo y de gestión), el pasaje entre instituciones, con mayor preponderancia entre la escolar y la universitaria. Es llamativo que, en muchos relatos de los estudiantes, estas estrategias de anfitriónazgo se rememoran con dificultad y se alude a una etapa de desconciertos, temores, confusiones frecuentes en torno a las prácticas cotidianas de la vida institucional. Las regulaciones curriculares se reconocen y aprenden a medida que se experimentan las prácticas cotidianas estudiantil y cobran especial cariz los vínculos con pares y con docentes del primer año que habilitan estrategias de sostenimiento que, en ocasiones, evitan el abandono temprano de los estudios universitarios. La gestión de la Facultad advirtió estos escenarios posibles y en términos de políticas académico-institucionales diseño e implementó planes y programas que, sin embargo, no llegan a ser visibilizados por los estudiantes durante sus primeros años en la Universidad.

Es a partir de lo que se estipula como Ciclo superior en el Régimen de carreras de grado de la UNL cuando los estudiantes comienzan a involucrarse en actividades extracurriculares de la Facultad. Son éstas experiencias claves en la formación de grado

tanto porque dan lugar a la relación entre saber, teoría y práctica cuanto porque aproximan al campo profesional. Brindan herramientas para desenvolverse en otras asignaturas del plan de estudios y configuran lazos con los docentes y con los pares durante la formación y, también, abren puertas extramuros de la Universidad. Esa apertura amplió la cosmovisión del mundo, la comprensión sobre el sentido de lo social y los cuestionamientos sobre el campo profesional.

Estas indagaciones también generaron conflictos y tensiones entre los estudiantes y los actores universitarios. Plantearon disputas en torno a las trayectorias académicas, el perfil profesional y la constelación de saberes que se proponen desde el curriculum. Todo esto no es al margen de las discusiones al interior de la propia institución, sus políticas de planificación y los efectos de éstas en el contexto de la Universidad Pública en Argentina y en la región.

En las vísperas del egreso, los estudiantes remarcaron las incertidumbres de pasaje, de otro pasaje. En ese tiempo, las tradiciones de formación de licenciados y profesores en la Facultad son significativas. Sobre el final de la carrera observo que los estudiantes tienen mayor interés en dar a conocer sus posicionamientos respecto de sus decisiones en torno a las trayectorias académicas cuanto de la institución. Constató que es un momento disruptivo para ellos en el que afirman la pertenencia a la institución de manera reiterada a la vez que transparentan diversos temores: de estudiante de grado avanzado a egresado y de allí al campo de la profesión. Se expresan las propias contradicciones, las dudas, aquello que quedó inconcluso, cierto sabor a poco en algunos espacios de la formación, pero también se detallan los logros que no son percibidos como resultado de un camino individual sino en lazo con los otros. Los estudiantes describen sentidos de pertenencia en la identificación de rasgos de la institución. Los emergentes en los relatos denotan que la FHUC es *diversa, crítica, cálida, próxima* y, en ella *conviven* lo interdisciplinar y lo complejo. Territorio en el que se habilitaron disputas políticas, conflictos de época y consensos a los que fue difícil arribar.

En lo que respecta a los emergentes significantes, hallé dos situaciones explicitadas por los estudiantes potentes para comprender los itinerarios y las dinámicas institucionales del caso. Una fue la toma estudiantil del año 2018 y la otra la irrupción de la pandemia

en la vida estudiantil. Este evento fue, para algunos entrevistados, una reivindicación de su condición de estudiante de la universidad pública y, a pesar del conflicto al que suscitó con diversos actores de la FHUC, pervive un reconocimiento de la vida institucional como lugar político de disputa en el que el disenso es posible. En cuanto a la pandemia, implicó emociones diversas como la frustración de no poder concluir un ciclo en el marco de las trayectorias esperadas a la vez que, una disrupción en la forma de transitar los vínculos intersubjetivos en la vida cotidiana estudiantil. Ambas situaciones, me permitieron reconocer el espacio como una dimensión del habitar que incluye los lugares materiales de la facultad como el aula, el octógono, el centro de estudiantes, la cantina y el predio, pero también el lugar en tanto espacio de encuentro con otros, *del espacio en tanto lo común, lo político*.

Por último, propongo que esta tesis ponga el necesario punto final a partir de las reflexiones de Despret (2022) y unos fragmentos de sus argumentaciones sobre los modos de hacer y de pensar los territorios (los que habitan los pájaros): [...] el territorio puede no estar tan ligado al espacio, sino al tiempo (Despret, 2022:25).

Si hay territorios que dependen de ser cantados, o más precisamente, que solo dependen de ser cantados, si hay territorios que dependen de ser marcados por simulacros de presencia, territorios que devienen cuerpos y cuerpos que se extienden a lugares de vida, si hay lugares de vida que devienen cantos o cantos que crean un sitio, si hay potencias del sonido y potencia de olores, hay sin ninguna duda gran cantidad de modos de ser del habitar, que multiplican los mundos (Despret, 2022:35).

A partir de lo investigado y de los resultados expuestos en esta tesis, sostengo que habilita a continuar pensando la universidad desde los itinerarios institucionales. Indagándolos desde otras coordenadas que puedan enriquecer y componer la noción, reescribir con diferentes trazos otras subjetividades e instaurar otros espacios de circulación de saberes sobre los estudiantes de grado y sus modos y maneras de habitar (la).

Bibliografía

Acuña, Carlos (2007). Introducción. *En Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: retomando el debate de ayer para fortalecer el actual* (pp.11-16). Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de ministros. Presidencia de la Nación.

——— (2013). *Cuanto importan las instituciones. Estado y actores en la política argentina*. Buenos Aires, Editorial SXXI

Agamben, Giorgio G. (2017). *Autorretrato en el estudio*. Adriana Hidalgo Editora.

Almeida, Eugenia (2019). *Inundación. El lenguaje secreto del que estamos hechos*. 1ª ed. Ediciones Documenta/Escénicas.

Archenti, Nélica (2018). Estudio de caso/s. *En Manual de Metodología de las ciencias sociales* (pp. 291-303). Siglo Veintiuno Editores

Ardoino, Jacques (1991). El análisis multirreferencial. *En Ardoino J. et al. (1991) Sciences De L'education, SciencesMajeures. Actes De JourneesD'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'education.1* Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, 1991 (pp. 173-181). Traducción Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Bachelard, Gastón (1974). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bal, Mieke (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac. Tans. Yaiza Hernández Velázquez (Versión en español).

Baraldi, Victoria (1996). *El lugar de la didáctica en la formación docente. Historia de una problemática compleja*. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

Bernik, Julia (2020). Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico-metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo. *Itinerarios Educativos. La revista anual del INDI, 1(3), 73-85*.

Bernik, Julia, Rossi, Liliana. y Sosa Sálico, Milagros (2011). Acciones y decisiones político-académicas en torno al ingreso y la permanencia. Consideraciones sobre un Programa institucional. *Actas del Simposio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas*. Organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

——— (2013). Rendimiento académico y curriculum universitario: la relevancia de la multidimensionalidad para atender problemáticas complejas. En *Actas del XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. “En homenaje al Dr. Roberto Ismael Vega”*. *Rendimientos académicos y eficacia social*. Organizado por la Universidad Tecnológica Nacional en Buenos Aires.

Bernik, Julia.; Rossi, Liliana (...) y Chemes, Silvina. (2016). Proyectos y prácticas curriculares en la universidad pública: sobre el proceso de revisión curricular vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. *Itinerarios Educativos. La revista anual del INDI*, 9, 151-163.

Blesio, Marcel, Trevignani, Virginia y Pacífico, Andrea (2019). *Sentidos, decires y prácticas en el sistema educativo santafesino*. Ediciones UNL.

Bruno, Graciela (2009). Recordando la creación de las Licenciaturas. En *Itinerarios Educativos. Itinerarios Educativos. La revista anual del INDI*, 2 (3), 70-72.

Buchbinder, Pablo (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Editorial Sudamericana. 2da Edición.

Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. UNGS y Biblioteca Nacional.

<https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/9789876300377-completo.pdf>.

Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude y Passeron, Jean-Claude (2000). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores. [22° edición en español].

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Capelari, Miriam (2012). Las funciones del tutor en la Universidad: aportes para su definición y análisis. En Mejías, Darío y Pacífico, Andrea (Comps.), *Habitar la Universidad en su contexto. Aportes desde la escuela de tutores* (pp. 77 a 91). Ediciones UNL.

Carli, Sandra (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. En RDI-UBA Sociedad

<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>

Carli, Sandra (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE N° 26*, 107-129.

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

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

Carli, Sandra (Comp.) (2014). *Historia, política y vida cotidiana-* Sandra Carli. Miño y Dávila Editorial 1era Ed. 2014

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

Celman, Susana (1993). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. UNER.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%201.pdf>

Celman, Susana (2009). Procesos fundacionales. Huellas y Sentidos de un espacio institucional: El servicio educativo. En *Itinerarios Educativos. La Revista anual del INDI*, 2 (3), 39-42.

Chemes, Sosa Sálico, Rossi, Liliana, (...) y Maina, Marcelino (2017): Experiencias de formación docente en el aula universitaria: el rol de las adscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. *Actas del VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación —La Reforma*

Universitaria entre dos siglos. Organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.

Chena, Leonor. (2009). De la Facultad de Formación Docente en Ciencias a la Facultad de Humanidades y Ciencias. *En Itinerarios Educativos. La Revista anual del INDI*, 2 (3), 14-24.

Cornu, Laurence. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (Comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). CEM-Novedades Educativas

Corsini Ordeig, José María (2010). *Estructuralismos urbanos*. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18017/1/Estructuralismos%20urbanos.pdf>

Cortina, Adela (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.

Coulon, Alain (2008). A condição de estudante. A entrada na vida na universitária, Salvador: EDUFBA

De Alba, Alicia (1996). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

De Alba, Alicia (2002). *Currículum universitario. Académicos y Futuro*. México: Plaza y Valdéz Editores.

De Alba, Alicia (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdéz Editores.

Di Matteo, María Florencia (2020). Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación. Entrevista a Diana Mazza. *En Itinerarios Educativos. La Revista anual del INDI*, 13, pp. 183-190.

Duran, Stephan. (2022). Poética de la atención. En Despret, Vincent. *En Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios* (pp. 163-164). Editorial Cactus.

Edsberg, Erica (2005). *Historias de la FIQ. Anécdotas, recuerdos y vivencias en torno al Octógono*. Ediciones UNL.

Enríquez, Eugène (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Serie Los Documentos.12. Ediciones Novedades Educativas.

Escolar, Cora (Comp.) (2000). *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba.

Escolar, Cora; Besse, Juan y Lourido, Clara (2017). Redes para «pescar» lo real (Un abordaje teórico-metodológico para el análisis de políticas públicas. *CIENCIA ergo-sum, [S.l.], octubre. (2), 1*, 33-40.

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

Farfán Mendoza, Guillermo (2007). El nuevo institucionalismo histórico y las políticas sociales. *Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 3 (1), pp.87-124.

Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Editorial PAIDOS.

Frigerio, Graciela (Comp.), Cecilia Braslavsky, Alicia Entel, Elizabeth Liendo ... [et al.] *Curriculum presente. Ciencia ausente*. FLACSO (1991).

Frigerio, Graciela (2001). Los bordes de lo escolar. En Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra (Comps) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia* (pp. 109-126). Editorial Manantial.

----- (2004). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Revista Novedades Educativas*, 159, pp. 6-9.

----- (2012). *Curioseando (saberes e ignorancia)*. Revista Educación y Ciudad, 22, pp. 81-102.

Frigerio, Graciela (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, Graciela, Korinfeld, Daniel y Rodríguez, Carmen (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Buenos Aires: Noveduc.

Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas, Cara y Ceca*. Editorial Troquel.

Frigerio, Graciela; Korinfel, Daniel. y Rodríguez, Carmen. (Coords.) (2018). *Trabajar en instituciones: Los oficios del Lazo*. Ediciones Noveduc.

Garay, Lucía (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, Ida (Comp.). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp.126-148). PAIDOS.

Goetz, Benoît (2011). *Théorie des maisons. L'habitation, la surprise*. Verdier, collection, Francia. Traducción a cargo del Dr. Esteban Kaipl. FHUC-UNL (sin publicar).

Grimson, Alejandro (s/f). *¿Sirven para algo las ciencias sociales?*

<http://www.unsam.edu.ar/institutos/idaes/pdf/sirven%20para%20algo%20las%20ciencias%20sociales.pdf>

Guevara, Hilda Mabel y Belelli, Sandra (2013). Las trayectorias académicas: Dimensiones personales de una trayectoria estudiantil. Testimonio de un actor. En *REVIISE, Revista de Ciencias Sociales y Humanas del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas* 4(4). 45-56.

Guinea Gil, Luis (2016). *Lugares intermedios: la "filosofía del umbral" en la arquitectura del Team 10* (Tesis de inédita de doctorado. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.

Gutiérrez, Alejandra (2012). (En) Lazo con la Universidad. Investigación Biográfico-Narrativa de estudiantes universitarios. Estudio de caso (tesis de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de la República, Montevideo

Guy Peters, Brainard (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en Ciencia Política*. Editorial Gedisa.

Guzmán Gómez, Carlota y Saucedo Ramos, Claudia (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, (67). pp. 1019-1054.

Hall, Peter; Taylor, Rosmary (1998). Political science and the three new institutionalisms, MPIfG Discussion Paper, No. 96/6, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln.

<http://hdl.handle.net/10419/43185>

Heidegger, Martín (1951). *Construir, habitar, pensar*. Conferencias y artículos. Ediciones del Serbal.

Trigo Soto, Luis Gonzalo (2016). Una revisión de los aportes del institucionalismo histórico a la ciencia política. *En Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7 (1), (pp.224-241).

<https://doi.org/10.21501/22161201.1685>

Kamenszain, Tamara. (2012). *La Novela de la poesía: poesía resumida*. Adriana Hidalgo Editora.

Korinfeld, Daniel. (2013). Nuevos jóvenes en la universidad. La construcción de los problemas y los desafíos institucionales. En Saccone, Jorge y Pacífico, Andrea (Comps.). *Habitar la Universidad en su contexto. Jóvenes y enseñanza* (pp. 19-32). Ediciones UNL.

Landreani, Nélide (1996). El Taller. Un espacio compartido de producción de saberes. *En Cuadernos de capacitación docente* 1 (1). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Lera, Carmen; Genolet, Alicia; Rocha, Verónica; Schoenfeld, Zunilda; Guerreira, Lorena y Bolcatto, Silvina (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social. *En Revista Cátedra Paralela*, 4, (pp. 33-39).

Levy, Daniel (2011). Subjetividades mediáticas en la sociedad de la información. Conferencia XVI Congreso de APORA. Organizado por la Universidad Nacional del Comahue – Centro Regional Zona Atlántica, Viedma.

Lizárraga, Claudio (2011). Editorial. *En Itinerarios Educativos. La Revista anual del INDI*, 5, pp. 10-12.

Lourau, René. (1988). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.

Manenti, Elisabetta (2002). La Casa del Po. *En El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp.162-175). Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Maggio, Mariana (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. *En Bitácora de Cuarentena, para docentes y pedagogos 2020* (pp.7-17). Cátedra Datos UBA.

<https://catedradatos.com.ar/media/Bitacora-de-Cuarentena-junio-2020.pdf>

Mántaras, María Bárbara (2021). *El planeamiento institucional en la universidad. La experiencia de construcción del Plan Institucional Estratégico de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL)*. Memoria de elaboración. Encuentro de Socialización y Validación, exigidos en el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. FHUC – UNL. Resolución Decanato N° 773/21 (Sin publicar).

Mayntz, Renate. (1993): *Policy-Netzwerke und die Logik von Verhandlungssystemen*. En Héritier, Adrienne (ed.) (1993) *Policy Analyse. Kritik und Neuorientierung*, PVS, Sonderheft 24, Opladen, Westdeutscher Verlag.

Mazza, Diana (2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*. Editorial Perfil.

Meccia, Ernesto (2019). *Biografías y Sociedad. Métodos y Perspectivas*. Ediciones UNL, Buenos Aires y Ediciones EUDEBA.

Mejías, Darío y Pacífico, Andrea (Comps.) (2012). *Habitar la Universidad en su contexto. Aportes desde la escuela de tutores*. Ediciones UNL.

Mejías, Darío, Odetti, Héctor y Pacífico, Andrea (2007). Investigación sobre los procesos de articulación nivel medio/polimodal e ingreso a la UNL. Historia y perspectiva. *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

Merlinsky, María Gabriela (2008). Agregando valor a los estudios de caso: reflexiones desde la trastienda de la investigación. Documento presentado en el *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales “Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social”*. Universidad Nacional de la Plata, La Plata.

Migliavaca, Francesca (2002). Dejarse tocar. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 60-71). Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Muraro, Luisa (2002). Prefacio. En *El perfume de la maestra En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 9-12). Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Najmanovich, Denise (2016) *La construcción colectiva de la experiencia. El mito de la objetividad*. Editorial Biblos.

Núñez, Ana., Crovella, Fernán y Bordas, Juan (2013.) Relocalizando el riesgo y la segregación. Análisis sobre apariencias e inobservables en las políticas públicas vinculadas al habitar. En *Revista Iberoamericana de Urbanismo* N°11. 25-41.

Pacífico, Andrea y Saccone, Jorge (Comps.) (2015). *Habitar la Universidad en su contexto. Sujetos y disciplinas*. Ediciones UNL.

Pacífico, Andrea; Mántaras, Bárbara (...) Bozza, Pablo (2017). Trayectorias educativas en la articulación de niveles: el caso de los egresados secundarios de la provincia de Santa Fe - Argentina y la Universidad Nacional del Litoral. Trabajo. En *Actas del Congreso CLABES*. Organizado por la Universidad Nacional del Córdoba, Córdoba.

<http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1643>

Pacífico, Andrea; Nessier, Andrea (...) Trevignani, Virginia (2018). El trabajo en los ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral y su relación con el abandono. *Congresos CLABES*.

<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1982>

Pacífico, Andrea; Mántaras, Bárbara (...) Sejas, Nicolás (2019). Instituciones, sujetos y trayectorias. Ediciones UNL.

Passeron, Jean Claude y Revel, Jackes (2005). Pensar por casos. Razonar a partir de singularidades. Academia Argentina de Ciencias, Psicoanálisis y Psiquiatría.

<https://es.scribd.com/document/483863071/Passeron-Revel-Pensar-Por-Casos>

Pierella, María Paula (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior RAES*, 3 (3), pp. 26-48.

Pierella, María Paula (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, (59), pp. 893-912.

Pierella, María Paula (2015). Autoridad y responsabilidad frente al otro. Reflexiones sobre las relaciones asimétricas en educación. *Revista Deceducando. Revista Educativa Digital (R.E.D)*.

<https://deceducando.org/2015/12/07/maria-paula-pierella/>

Pierson, Paul y Skocpol, Theda (2009). El Institucionalismo histórico en la Ciencia Política contemporánea. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17 (1), 7-37.

Quiroga, Hugo. (2012). La política. En torno a su significado. *En Ciencia Política. Reflexiones sobre conceptos y problemas de la disciplina* (pp. 15-35). Ediciones UNL.

Repetto, Fabián (2009). Coordinación de políticas: abordaje conceptual y revisión de experiencias latinoamericanas. En *Actas del XIV Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Organizado por el Centro Latinoamericana de Administración para el Desarrollo. Salvador/ Bahía.

Repetto, Fabián (2009). Retos para la coordinación de la política social. Los casos de la descentralización y la intersectorialidad. En Chiara, Magdalena y Di Virgilio, María Mercedes (Comps.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas* (169-198). UNGS / Prometeo.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, pp. 35-50.

Rodríguez, Carmen. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Editorial Azafrán Rodríguez.

Rodríguez, Carmen (2017). Pensar por caso. En Frigerio, Graciela, Korinfeld, Daniel y Rodríguez, Carmen (Coords.) *Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas* (pp. 117-139). Editorial Noveduc.

Rossi, Liliana; Bernik, Julia.; (...) y Chemes, Silvina. (2017). La configuración de un proceso de revisión curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL: decisiones y avances. En Baraldi, Victoria; Diaz, Natalia y Perticará, Mariana (Comps.). *Actas del VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación*. Organizado por la Universidad Nacional del Litoral. Santa fe.

Rovelli, Carlos (2018). *El orden del tiempo*. Anagrama Colección Argumentos.

Ruiz Barbot, Mabela y Fachinetti, Virginia (2018). Los estudiantes, los sentidos de la formación universitaria. *En Revista InterCambios. Dilemas y transiciones de las*

transiciones de la Educación Superior 5(1). 60-69.
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ición Superior>

Saleme De Burnichon, María Esther (1997). *Decires*. Editorial Narvaja.

Santiviago, Carina (2016). Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma (tesis inédita de Maestría). Facultad de Psicología. Universidad de la República, Montevideo

Sartori, Diana (2002). Decir, desvelar, mostrar. El turno de María. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 104-132). Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Sautu, Ruth (2005). *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.

Scharpf, Fritz (1997). *Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research*. Boulder: Westview Press.

Sepúlveda, Patricia (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales. En *Revista Apertura*, 5, (2). UDGVirtual. Universidad de Guadalajara.

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/index>

Sirvent, Teresa (2006). *Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática*. Editorial Mimeo.

Soto, Marita (2016). Conversaciones sobre el habitar. En Soto, Marita (Comp.) *Habitar y Narrar* (pp. 11-30).: Editorial Eudeba.

Stake, Robert (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata. Segunda Edición.

Stake, Robert (2003). Case Studies. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.) *Strategies of Qualitative inquiry* (pp 134-164)). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Steimberg, Darío (2016). Narrativa y vida cotidiana. En Soto, Marita (Comp.). *Habitar y Narrar* (59-67). Editorial Eudeba.

Steimberg, Oscar (2016). Prólogo. En Soto, Marita (Comp.). *Habitar y Narrar* (7-9). Editorial Eudeba.

Steinmo, Sven. (2008). Historical Institutionalism In *Approaches and methodologies in the social sciences*. A pluralist perspective. Cambridge: Cambridge University Press: D. Porta, Donatella, & M. Keating (Eds.)

Tarabella, Laura Rita (2016). *Prólogo*. En Pacífico, Andrea; Saccone, Jorge (Comps.) *Tutorías entre Pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos* (pp. 5-6). Ediciones UNL.

Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. En Maddonni, Patricia (Coord.). 1era ed. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Trevignani, Virginia. (2019). Corto pero denso. Las trayectorias de ingreso universitario desde una perspectiva longitudinal. En Meccia, Ernesto *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 459-489). Ediciones UNL, Santa Fe.

Trujillo Reyes, Blanca (2010). Reseña temática. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, (62), pp. 885-892.

Vanaquen Navarro, Ramón (2018). El concepto de Habitar. Mundomanía para el presente (tesis inédita de doctorado). División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Filosofía. Universidad de Guanajuato, Valenciana.

<http://www.repositorio.ugto.mx/bitstream/20.500.12059/368/1/332272.pdf>

Zamboni, Chiara (2002). Adelina Ecceli: la universidad es mi pueblo. En *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp.13-21). Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Zandomeni, Norma y Canale, Sandra (2010). Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. *Ciencias Económicas*, 2(13), 59–65.

Zelaznik, Javier (2003). El gobierno En Pinto, Julio (Comp.) *Introducción a la ciencia política*. Eudeba, Nueva versión.

Zurbriggen, Cristina (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. En *Revista de Ciencia Política (Santiago)* 26 (1). 67 – 83.

Documentos institucionales

UNL (1991). El ingreso a la Universidad Nacional del Litoral. Plan de desarrollo institucional. Secretaría Académica y Secretaria de Bienestar universitario, UNL, Santa Fe.

UNL (1992). Curso común propedéutico (CCP). Propuesta para ingresantes '93. Secretaría de asuntos académicos, UNL.

UNL (1997). Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular. Dirección de programación académica. Secretaría de asuntos académicos, UNL, Santa Fe.

UNL (1999). Plan de Desarrollo Institucional. El ingreso a la universidad nacional del Litoral. Secretaría Académica y secretaria de Bienestar Universitario.

Universidad Nacional del Litoral (2010). Facultad de Humanidades y Ciencias. Programa de Ingreso y Permanencia. - Resolución CD N° 375/10 <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/institucional%20documentos/PROIPE%20FHUC.pdf>

Universidad Nacional del Litoral (2010). Facultad de Humanidades y Ciencias. Plan Institucional Estratégico de la Facultad de Humanidades y Ciencias (PIE). de <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/categorias/plan-institucional-estrategico/>

Universidad Nacional del Litoral (2010). Informe institucional: INGRESANTES de la Universidad Nacional del Litoral (2010-2014). Hacia una mayor inclusión educativa. Producción realizada en el marco del PyA: *Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa* del PDI 2010-2019, del Programa de Promoción y Apoyo a la investigación de la UNL: Articulación entre el nivel secundario y la UNL: Instituciones, sujetos y trayectorias, del Programa Acciones complementarias Becas Bicentenario SPU y del Proyecto Voluntario Estudiantes y Becados UNL.

Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario, aprobado por Asamblea Universitaria Res. AU N° 07/10. https://www.unl.edu.ar/institucional/wpcontent/uploads/sites/5/2018/12/215_unl_pdi_2010-2019.pdf

Universidad Nacional del Litoral (2012-2013). Estatuto de la Universidad Nacional del Litoral, 2012-2013 aprobado en Sesión Extraordinaria de la Asamblea Universitaria el 4 de octubre de 2012 mediante Resolución A.U. N° 04/12, publicado en el Boletín Oficial N° 32.609 de fecha 27 de marzo de 2013 y ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación.

<https://www.unl.edu.ar/test/wp-fca/facultad/categorias/estatuto-unl/>

Secretaría Académica- Dirección de articulación de niveles e ingreso (2015). *Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral – 2010-2014. Hacia una mayor inclusión educativa*. Ediciones UNL.

Criterios para reconfigurar el área de Formación General. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, agosto 2015 (inédito).

UNL (2017). La Universidad del Centenario. Plataforma para transmitir la propuesta de gestión y política de Rector y Vice-rector, UNL, Santa Fe.

UNL (2018a). Aspectos para la discusión del Ingreso en la UNL. Documento interno de trabajo (difusión para decanos). Inédito

UNL (2018b). Variaciones sobre el ingreso, propuesta preliminar Ingreso 200/2019. Documento interno de trabajo. Inédito

UNL (2019). Variaciones sobre el ingreso, propuesta preliminar Ingreso 1000/2020. Documento interno de trabajo. Inédito.

Resolución Asamblea Universitaria (AU) N° 7: Creación de la FAFODOC del 21 de agosto de 1987.

Normativas institucionales

Resolución C.D FHUC UNL N° 249/00: Cambio de denominación de FAFODOC a FHUC.

Resolución C.S N° 199/00: Cambio de denominación de FAFODOC a FHUC.

Resolución C.D N° 131/13: Proceso de Revisión Curricular (Creación de Comisiones de Revisión Curricular y de la Comisión Central de Revisión Curricular.

Resolución CS N° 372/05: Licenciatura en Ciencia Política

Resolución Ministerial N° 63/05 Profesorado en Biología

Resolución CS N° 676/13 Licenciatura en Biodiversidad

Resolución CS N° 373/ 05 y N° 75/05 Profesorado en Filosofía

Resolución Ministerial N°1202/19 Licenciatura Filosofía.

Resolución Cs N° 200/00 Licenciatura en Geografía.

Resolución CS N° 257/04 Profesorado de Geografía.

Resolución CS N° 160/01 y CD 243/01 Licenciatura en Historia.

Resolución CS N° 256/04 y 242/01 Profesorado de Historia.

Resolución CS N° 273/01 Licenciatura en Letras.

Resolución CS N° 291/01 y N° 259/04 Profesorado de Letras.

Resolución CS N° 263/04 Profesorado en Matemática.

Resolución CS N° 129/01 y N° 55/04 Licenciatura en Sociología.

Resolución CD 131/13. Creación de la Comisión Central de Revisión Curricular de la FHUC y de las Comisiones de Análisis y Revisión Curricular de Carrera de la FHUC.

Resolución Decanato N° 033/10 Período 2010 - 2014: Directora de Carreras de Grado. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

Artículos periodísticos

Argüelles, María Alejandrina. (2000, 21 de noviembre). Con visión de futuro. *El Litoral*.

<https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2000/11/21/personaysociedad/PER-01.html>

Lizárraga, Claudio (2019, 3 de enero). En 2019 se implementará un nuevo modelo de articulación para los ingresantes de UNL. *Diario El Litoral*.

https://www.ellitoral.com/educacion/2019-implementara-nuevo-modelo-articulacion-ingresantes-unl_0_SW9ZPfvKYh.html#

ANEXO I

Diseño de la muestra y entrevista

I.1 Composición de la muestra y relevamiento de la entrevista

Dado el contexto de pandemia, las entrevistas se realizaron mediadas por la tecnología utilizando el servicio de videoconferencia (Zoom). El período comprende como fecha de inicio el 23 de junio y de finalización el 11 de septiembre de 2020.

Se organizaron las mismas en dos momentos en los que se entrevistaron a diferentes estudiantes. El primero de estos va del 23 de junio al 10 de julio de 2020 y se concretaron 16 entrevistas. Se detallan, a continuación, las particularidades de los estudiantes entrevistados según la carrera, y año de ingreso a la FHUC.

Inscripción y cursado de los/las entrevistados/as por carrera de grado

Dos de Profesorado en Matemática

Dos de Licenciatura en Ciencia Política

Dos de Licenciatura en Sociología

Uno de Licenciatura en Letras

1 de Licenciatura/Profesorado de Letras

Uno de Profesorado de Geografía

Uno de Licenciatura/ Profesorado de Historia

Uno de Licenciatura en Historia

Uno de Profesorado en Biología

Uno de Profesorado en Biología/ Licenciatura en Biodiversidad

Dos de Licenciatura en Filosofía

Año de ingreso – Cohorte

2009 (dos); 2010 (uno); 2011 (uno); 2012 (tres); 2013 (dos); 2014 (tres); 2016 (uno); 2017 (dos)

Estudiantes entrevistados según la carrera y año de ingreso

Matemática (2014) – Ciencia Política (2012 y 2013) – Sociología (2010-2012) – Historia (2009-2012) – Letras (2009-2011) – Filosofía (2016-2017) – Geografía (2013-2014) - Biodiversidad /Biología (2015-2017)

Inscriptos a dos carreras simultáneas: tres en total, inscriptos a dos carreras iguales (Biología, Historia y Letras).

El segundo momento se desarrolló del 27 de julio al 11 de septiembre de 2020 y se realizaron 15 entrevistas.

Inscripción y cursado de los/las entrevistados/as a carreras

Dos de Profesorado de Geografía

Dos de Licenciatura en Ciencia Política

Dos de Licenciatura en Sociología

Uno de Profesorado en Matemática

Dos de Licenciatura en Biodiversidad

Tres de Licenciatura y Profesorado de Letras

Uno de Licenciatura en Filosofía

Uno de Licenciatura/Profesorado de Filosofía

Uno de Licenciatura /Profesorado de Historia

Año de ingreso – Cohorte

2008 (uno) – 2009 (dos) – 2010 (uno) – 2014 (cinco) – 2015 (cuatro) – 2016 (uno) – 2017 (uno)

Estudiantes entrevistados según la carrera y año de ingreso

Matemática (2015) – Ciencia Política (2014) – Sociología (2010-2014) – Historia (2015) – Letras (2008-2009) – Filosofía (2016-2017) – Geografía (2014) - Biodiversidad /Biología (2015)

Datos finales

Cantidad de estudiantes de grado avanzados entrevistados: 31

Cantidad total de estudiantes entrevistados según carrera de grado:

Cuatro de Profesorado de Geografía

Cuatro de Licenciatura en Sociología

Cuatro de Licenciatura Ciencia Política

Tres de Profesorado en Matemática

Uno de Licenciatura en Historia

Dos de Licenciatura/Profesorado de Historia

Tres de Licenciatura en Filosofía

Uno de Licenciatura/Profesorado de Filosofía

Uno de Profesorado en Biología

Uno de Licenciatura en Biodiversidad/ Profesorado en Biología

Dos de Licenciatura en Biodiversidad

Uno de Licenciatura en Letras

Tres de Licenciatura/ Profesorado de Letras

En el diseño y desarrollo de la entrevista no se consultó a los entrevistados sobre su identidad de género ni el sexo biológico. Por esta razón, no se consiga información al respecto.

I.2 Tabla N° 5: Listado de entrevistados según carrera, fecha, hora, edad y cohorte

Código Entrevista	Edad	Fecha del año 2020	Hora	Carrera	Cohorte
E1Mat	24	23 de junio	16:00	Profesorado en Matemática	2014
E2Geo	24	24 de junio	14:00	Profesorado de Geografía	2014
E3Mat	26	25 de junio	16:00	Profesorado en Matemática	2014
E4Soc	28	30 de junio	16:00	Licenciatura en Sociología	2012
E5Cipol	25	1 de julio	15:00	Licenciatura en Ciencia Política	2013
E6Cipol	27	2 de julio	15:00	Licenciatura en Ciencia Política	2012
E7Hist	29	3 de julio	10:00	Licenciatura en Historia	2009
E8Hist	27	6 de julio	10:00	Lic. /Prof. de Historia	2012
E9Filo	22	6 de julio	12:00	Licenciatura en Filosofía	2017
E10Bio	23	6 de julio	14:00	Lic. Biodiversidad/Prof. en Biología (prioriza Lic.)	2015
E11Geo	25	7 de julio	10:00	Profesorado de Geografía	2013
E12Soc	28	7 de julio	12:30	Licenciatura en Sociología	2010
E13Let	29	7 de julio	18:00	Licenciatura en Letras	2009
E14Filo	23	8 de julio	15:00	Licenciatura en Filosofía	2016
E15Bio	25	9 de julio	11:00	Profesorado en Biología	2017
E16Let	27	10 de julio	10:00	Prof./Lic. en Letras	2011
E17Soc	24	27 de julio	17:30	Licenciatura en Sociología	2014
E18Geo	26	31 de julio	14:00	Profesorado de Geografía	2014
E19Geo	25	3 de agosto	11 :00	Profesorado de Geografía	2014
E20CP	25	4 de agosto	13.30	Licenciatura en Ciencia Política	2014
E21Filo	23	4 de agosto	15:00	Licenciatura en Filosofía	2016
E22Socio	30	6 de agosto	9:00	Licenciatura en Sociología	2010
E23Let	30	6 de agosto	11:00	Prof./Lic. en Letras	2008
E24Bio	23	7 de agosto	11:00	Licenciatura en Biodiversidad	2015
E25Cipol	26	7 de agosto	15:00	Licenciatura en Ciencia Política	2014
E26Let	29	10 de agosto	10:00	Lic./ Prof. de Letras	2009
E27Filo	33	10 de agosto	12:00	Lic. /Prof. de Filosofía	2017
E28Hist	24	10 de agosto	17:00	Prof./ Lic. en Historia	2015
E29Bio	23	11 de agosto	19:30	Licenciatura en Biodiversidad	2015
E30Mat	23	14 de agosto	16:00	Profesorado en Matemática	2015
E31Let	30	11 de septiembre	18:30	Lic. y Prof. de Letras	2009

Fuente: Elaboración propia

I.3 Consentimiento informado de la entrevista

Estudio: *Habitar la universidad pública: Trayectorias institucionales de estudiantes de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral

(*Título provisorio que tenía la tesis al momento de realizar las entrevistas)

Carrera: Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación- FHUC-UNL

Este documento tiene como finalidad recabar su consentimiento de participar, de manera voluntaria, libre e informada, de esta investigación. La misma tiene como objetivo analizar la universidad pública como institución político-educativa a partir de las trayectorias institucionales de estudiantes avanzados de carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral de manera tal de reconocer itinerarios desde los cuales los sujetos habitan en procesos singulares las experiencias institucionales de su época.

Para alcanzar estos objetivos lo/la invitamos a participar de manera voluntaria, libre e informada, de una entrevista donde se le preguntara sobre la experiencia en torno a su trayectoria institucional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. Tendrá una duración de una hora y media aproximadamente y será grabada. La información grabada es confidencial, los datos que proporcione serán codificados, todo el material almacenado en el archivo personal de la investigadora y estará protegido por contraseña. Es posible que algunos fragmentos de la entrevista sean utilizados en futuros informes o publicaciones de la presente investigación, pero siempre se reservará la privacidad de los datos personales de cada participante, garantizando la confidencialidad de estos y resguardando su anonimato.

Ante cualquier incomodidad o malestar durante la entrevista, se asume el compromiso de: Interrumpirla en el momento que indique que no desee continuar, sin que esto genere ningún perjuicio para su persona ni sea necesaria ningún tipo de explicación y realizar un seguimiento posterior a la entrevista para ver cómo se sintió luego de la misma.

La información obtenida en el trabajo de campo de esta investigación será utilizada únicamente para fines académicos. Los resultados de la investigación se difundirán en el ámbito científico y académico, a nivel nacional e internacional. Se espera que el

conocimiento producido en esta investigación pueda ser utilizado para mejorar las estrategias institucionales que favorezcan las trayectorias institucionales de estudiantes en la Universidad Nacional del Litoral y/o para otras investigaciones académicas.

Responsable de la investigación: Mg. Milagros Sosa Sálico

Celular:

Fecha:

Nombre y Apellido del /la participante:

Firma del/la participante:

(Los consentimientos informados se encuentran a disposición de los/las evaluadores/as).

I.4 Lineamientos de la entrevista a EGA de FHUC

Entrevista abierta. Se realizó un recorrido por el itinerario que el estudiante transita desde que ingresa a la UNL y a la FHUC para conversar sobre aspectos vinculados a:

- 1) Las características del anfitrión en la institución: Modos y maneras en que recuerda haber sido recibido por la UNL y la FHUC.
- 2) Los vínculos: Se consultó sobre aquellos sostuvieron con sus pares, con docentes, con el personal de gestión y con las áreas administrativas de la FHUC y la manera en que éstos tuvieron efectos en sus trayectorias académicas e institucionales.
- 3) El conocimiento sobre programas institucionales de la FHUC: Maneras de vivir las regulaciones institucionales e incidencias sobre la trayectoria.
- 4) Percepción sobre el sentido de pertenencia con el espacio físico de la facultad y las ligazones de esto con cierta noción de identidad con la institución. Para ello deviene necesario pensar de qué manera se identifican con la Facultad, cuáles son sus rasgos y de qué manera éstos marcaron o marcan sus itinerarios. De qué manera visualizan que otros identifican a la facultad. Qué aspectos consideran relevantes de las instituciones para poder pensar su paso por la misma y qué cuestiones han quedado pendiente de aportar o brindar.

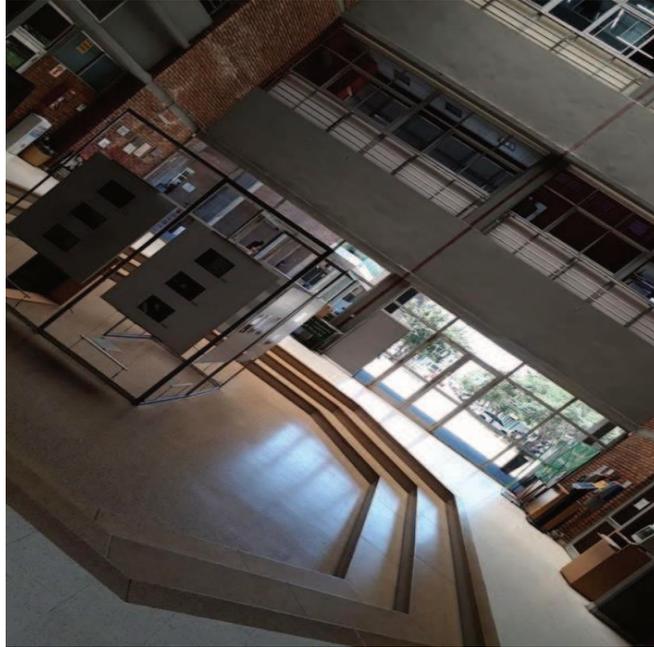
Los lineamientos de la entrevista fueron diseñados tomando como referencia los conceptos sensibilizadores generales de la investigación: sospechamos que es posible reconocer en esta construcción de los relatos sobre las experiencias estudiantiles que permiten reconocer ciertos itinerarios institucionales y con ello dar a saber modos de habitar la universidad.

En las desgravaciones de las entrevistas y utilización de los fragmentos de las narrativas estudiantiles en la tesis seguimos el uso literal de las palabras. No realizamos correcciones sintácticas ni semánticas.

ANEXO II

Imágenes de referencia

Imagen N° 1: Octógono FHUC



Fuente: Registro personal (2017).

Imagen N° 2: Ladrillos y Tótem



Fuente: Registro fotográfico de la Prueba Piloto Ingreso UNL 200/19 (2019 -2021)