

## **El ISTLyR investiga**

### Serie de documentos

“El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”

### Documento N° 2

**El trabajo con ingresantes en la carrera de Tiempo Libre y Recreación, y desde las áreas institucionales de apoyo y acompañamiento**

# **El ISTLyR investiga**

## **Serie de documentos**

**“El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”**

## **Documento N° 2**

# **El trabajo con ingresantes en la carrera de Tiempo Libre y Recreación, y desde las áreas institucionales de apoyo y acompañamiento**

### **Coordinación:**

**Debora Kantor y Paola Rubinsztain**

*Áreas de investigación del ISTLyR*

### **Equipo de trabajo:**

**Jimena González Alsina (TLyR), Cynthia Sánchez y Gabriela Pignataro (PyES),  
Gabriela Bustos (CSoDL), Ana Lea Blaustein (FFyL/UBA)**

<b>Acerca de la serie de documentos “El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”</b>	5
<b>Introducción</b>	5
<b>1. La formación en los inicios de la tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación (TLyR)</b>	6
1.1. Percepciones docentes acerca del perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de TLyR	6
1.2. Reflexiones docentes acerca del trabajo con ingresantes y perspectivas de los estudiantes acerca de los comienzos de la cursada	7
1.3. Aproximaciones al <i>oficio de estudiante</i> de Nivel Superior	14
1.4. Lo relativo a “ingresantes” en la agenda de la carrera y en las estrategias de trabajo colectivo	17
<b>2. Áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento</b>	22
2.1. La Charla informativa: orientación, invitación, anticipación	22
2.2. Tutorías y Área de acompañamiento académico y bienestar estudiantil: la bienvenida, el acompañamiento, la permanencia	24

---

Documento N° 1:

**El proyecto de investigación y principales hallazgos (cualitativos) acerca del trabajo con ingresantes en el ISTLyR: recibir, enseñar, acompañar y sostener.**

Documento N° 3:

**El trabajo con ingresantes en la carrera de Pedagogía y Educación Social, y desde las áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento.**

Documento N° 4:

**El trabajo con ingresantes en la carrera de Comunicación Social orientada al Desarrollo Local, y desde las áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento.**

Documento N° 5:

**Perfil de docentes del ISTLyR y percepciones acerca de la enseñanza. Resultados generales del abordaje cuantitativo.**



## ***Acerca de la serie de documentos “El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”***

Los cinco documentos que conforman esta serie presentan los resultados de la investigación “*Las representaciones sociales acerca de la enseñanza y las propuestas pedagógicas en los tramos iniciales de las tecnicaturas del ISTLyR. Implicancias para la formación docente continua*”.

La investigación (diciembre 2020 – agosto 2021) fue llevada a cabo por el ISTLyR en articulación con la Facultad de Filosofía y Letras – UBA (referente: Anahí Guelman, Directora de la Carrera de Ciencias de la Educación).

El proyecto contó con el apoyo del Fondo Nacional de Investigaciones en Educación Técnica Profesional (FoNIETP) / INET – Ministerio de Educación de la Nación; Proyectos Integrados en Red (PIR), convocatoria 2019.

Queremos agradecer el apoyo institucional brindado para llevar adelante este estudio, particularmente los aportes de Florencia Finnegan como parte del equipo directivo. Y va nuestro especial agradecimiento a cada una de las docentes y responsables de espacios institucionales que entrevistamos, por reunirse a conversar con nosotras acerca de su tarea cotidiana y los desafíos que suscita; y a les estudiantes consultados, por recibir nuestra propuesta y ofrecernos sus miradas acerca de su tránsito inicial por el ISTLyR.

## **Introducción**

Este documento presenta una elaboración descriptiva con componentes analíticos orientada por las preguntas y objetivos de la investigación realizada, referida a las estrategias que se desarrollan durante los primeros tramos de la formación, tanto en las aulas como en otras instancias del Instituto, a fin de fortalecer la apropiación de las habilidades académicas y de los saberes requeridos por las diferentes tecnicaturas. Se consideran las representaciones sociales acerca de la enseñanza que sostienen docentes que se desempeñan en los inicios y las implicancias que tienen las mismas para las trayectorias educativas estudiantiles<sup>1</sup>.

Si bien el estudio se llevó adelante a lo largo del 2021, segundo año de los tiempos excepcionales impuestos por la pandemia por Covid-19, procuramos hacer foco en la experiencia docente previa a la virtualización forzosa de las aulas (en el caso del ISTLyR, las cursadas virtuales debieron desarrollarse durante los dos cuatrimestres del 2020 y los dos del 2021). No obstante, también se han abordado las adecuaciones y desafíos en la tarea que el contexto inusual transitado trajo aparejado.

A fin de dar cuenta de las características que posee el trabajo con ingresantes en la carrera de TLyR, en el primer apartado se retoma y analiza la información recogida mediante entrevistas a cuatro docentes a cargo de espacios curriculares de diferentes características, a saber: Taller de experiencias lúdicas y juegos (TELyJ) –comisiones A y B–, que se lleva a cabo en el primer cuatrimestre, e Historias y teorías del juego (HyTJ) y Recreación y Pedagogía. Prácticas y sentidos (RyPPS),

---

1. En el documento N° 1 de esta serie se presenta el encuadre conceptual y metodológico de la investigación realizada, y la bibliografía consultada.

correspondientes al segundo ciclo<sup>2</sup>. Se recoge asimismo la información proveniente de las cuatro entrevistas realizadas a ingresantes (de las cohortes 2019 y 2020), y la información proveniente de observaciones de actividades relacionadas con la temática de este estudio: Charla informativa general y Curso introductorio para ingresantes a la tecnicatura en TLyR.

El segundo apartado se centra en las acciones de orientación y acompañamiento a ingresantes que se realiza en y desde diferentes espacios institucionales. Se retoma y se analiza para ello la información obtenida mediante entrevistas a las responsables de Tutorías y del Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil, observaciones y consulta de documentos institucionales.

## I. La formación en los inicios de la tecnicatura en Tiempo Libre y Recreación (TLyR)

### I.I. Percepciones docentes acerca del perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de TLyR

Entre los rasgos característicos o ‘denominadores comunes’ de quienes ingresan a la carrera de TLyR, los docentes entrevistados coinciden en señalar las motivaciones y expectativas con las que llegan, relacionadas con *“las ganas de jugar”*, de *“pasar por la experiencia del juego”*. Tal vez en razón de lo que moviliza el TELyJ, ambos docentes a cargo de ese espacio mencionan también expectativas de los estudiantes ligadas a la búsqueda de una suerte de *“espacio catártico”*; *“(…) hay siempre un par de alumnos que vienen por una necesidad social, te diría”*.

Otros rasgos del perfil de los ingresantes, ubicados mayoritariamente en el rango etario que abarca de los 20 a los 30 “y pico” años de edad, emergen de las respuestas de los colegas a la pregunta acerca de si con el paso del tiempo perciben cambios significativos en dicho perfil: todo indica que hay un “antes” y un “ahora” bien diferenciados. *“Yo creo que antes los alumnos, hace 15 o 20 años, venían como segunda carrera, como que venían a buscar un poco de lo de juego, y ahora vienen como muchos chicos recién iniciados, de la secundaria. (...) Antes venían como a definir, a agregar la recreación, el juego, al ser docentes, al ser psicólogos, a ser maestros y ahora es más..., cómo decirlo..., como primera carrera en algunos casos”*, dice el docente de TELyJ-A.

Puede observarse entonces que hay rasgos que permanecen y otros que han cambiado; lo vinculado al juego permanece pero se inscribe en otro contexto y otras búsquedas. Antes: la carrera como complemento, como plus, como “valor agregado” a una formación de base previa; como búsqueda de herramientas y perspectivas que otras carreras no les brindaban. Ahora: como formación con un sentido y un valor propios. Antes: un acercamiento al ISTLyR no necesariamente asociado a propósitos de profesionalización o inserción laboral específica. *“Eran muchísimos más los maestros y profes de Educación Física, como segunda carrera, que los que hay ahora, me parece. Les daba mucho puntaje (...) –señala la profesora de RyPPS. Antes “(...) Más gente que venía del área de las artísticas, de los talleres, que ya venían formándose y esto lo utilizan como una herramienta más para su formación” –dice uno*

2. La grilla de espacios curriculares del **1er ciclo** (o cuatrimestre) de la carrera se completa con las siguientes instancias: Historias y teorías del Tiempo Libre y Recreación; Sujetos e identidades; Taller de Expresión Corporal; Recreación y Educación. Contextos y mediaciones. Y el **2do ciclo** se completa con: Taller de Coordinación de Actividades Lúdicas en Recreación; Taller de Experiencias Recreativas en la Naturaleza; e Historia Social Argentina.

de los docentes—. Ahora: la perspectiva del ejercicio profesional de la recreación. “(...) Empezaron a encontrar y darse cuenta de que hay un campo laboral (...) y se puede vivir de este trabajo”; cosa que antes, inclusive, no era bien visto “no caía bien en todos lados”, agrega otro colega.

En ese marco, la tendencia que se viene registrando hace años muestra el ingreso de estudiantes que deciden cursar la tecnicatura de TLyR como primera carrera (o bien, luego de haber dejado algún otro estudio), y ya no tanto como una formación “añadida”.

En buena medida, entonces, los cambios de perfil de los ingresantes, y por lo tanto de la composición de la población estudiantil en general, están asociados a cambios en la motivación y las expectativas que operan en la elección de la carrera. Y éstas, a su vez, se relacionan con la consolidación del campo disciplinar-ocupacional de referencia. “Pero el perfil [de quienes ingresan] sigue siendo el mismo... este espacio de encuentro y disfrute” —subraya el profesor de TELyJ-B-.

Para ilustrar los perfiles de ese “antes” que recuerdan varios docentes, la profesora de PyRPS propone una imagen, clara y potente: “Hace muchos años era mucho más fácil de polarizar, si se quiere, la descripción; (lo estoy haciendo bastante esquemático, está mal, pero...) estábamos como los profes de Educación Física o maestros, que lo hacían como una segunda carrera, y los que éramos todos hippies, artistas, malabaristas... Había como un corte ahí muy gracioso, hasta visual: el pantalón rayado / el de gimnasia; era muy contundente”.

La cita anterior nos conduce a señalar que una (otra) evidencia resulta de los cambios y desplazamientos que se vienen registrando —y que los docentes perciben, comunican y celebran—: la población de ingresantes en la actualidad es notablemente más heterogénea que en tiempos anteriores.

El viraje desde aquella homogeneidad a esta realidad tanto más variada y diversa se debe también a otro aspecto significativo: el sector social de pertenencia o proveniencia. En los últimos años —observa la profesora de RyPPS “venía viendo mucha población de pibes que hacían un esfuerzo muy grande para estudiar. Algunos habían hecho un trayecto en Casa del Niño, o en Puerto Pibes, y después deciden estudiar Recreación. (...) pibes que sabemos que tienen un origen recontra complicado, y que vía Puerto Pibes y conocer la recreación (...) llegan a estudiar una carrera terciaria que les cambia la vida”. La profesora refiere a programas públicos recreativos socioeducativos, sugestivamente: espacios vinculados estrechamente con el ISTLyR ya que reconocen la impronta de graduados de la carrera en sus orígenes, y el ejercicio profesional de muchas técnicas en TLyR en los mismos, y/o debido a que varios de ellos son Centros de Prácticas de las diferentes tecnicaturas. Ahora bien, debido a los efectos regresivos, en términos de promoción de derechos, de las políticas sociales y económicas implementadas por la anterior gestión de gobierno nacional (2015-2019), al “achicamiento de los programas socioeducativos” en la CABA y a las condiciones de cursada remota que impuso la pandemia, junto a la escasa o deficiente conectividad y los problemas de acceso a dispositivos tecnológicos que afecta particularmente a estos sectores, la colega que se refirió al tema advierte o “sospecha”, con preocupación, una baja en la cantidad de estos “nuevos ingresantes”.

## 1.2. Reflexiones docentes acerca del trabajo con ingresantes y perspectivas de los estudiantes acerca de los comienzos de la cursada

Las percepciones de los docentes acerca del trabajo con ingresantes, tanto desde los espacios curriculares con más carga teórica como desde aquellos centrados en la experiencia del juego, giran en torno a ideas y propósitos tales como sentar las bases, presentar un encuadre, abrir un camino. Y dentro de ello, como señala el docente de TELyJ-B, en ocasiones se torna necesario aclarar que “si bien es un espacio para formar gente en lo no formal, es un espacio formal de formación”.

Les entrevistadas expresan de maneras diversas que portan y comparten una cierta “huella”, un

“modo de trabajar”, una mirada que aporta integralidad y coherencia al primer año de la cursada: *“una toma de partido, una posición en relación a la educación, a la recreación, a la pedagogía... eso es para mí como la fuerza que tiene primero para los que estamos en segundo [se refiere al primero y segundo ciclo o cuatrimestre]. (...) Pero no es solamente por el contenido más duro sino particularmente en relación a la experiencia, al modo de pensar el campo, que no es solo teórico, no es solo ‘cómo te lo explico’... va mucho más allá”*. La misma profesora (de RyPPS) habla de *“la fuerza” de los docentes que nos anteceden*, enfatizando la idea de que los profesores del primer tramo de la carrera se reconocen en un entramado, *“una pedagogía particular”* que instituye una identidad colectiva.

Al referirse a encuadres y posicionamientos compartidos, que se perciben como una suerte de piso común para la tarea, varios colegas hacen mención a la colonia Zumerland<sup>3</sup>. Sea porque vivenciaron personalmente esa experiencia educativa recreativa desde diferentes lugares y responsabilidades, y la retoman de alguna manera en la formación que brindan en el ISTLyR, o bien, porque (se) reconocen en la impronta que han dejado en la carrera algunos docentes provenientes de esa institución.

Tal vez por tratarse de un espacio curricular que fueron concebidos para ingresantes, para el comienzo del tránsito por la tecnicatura, los testimonios recogidos expresan –con mayor o menor grado de explicitación– que dar la materia en los inicios conlleva especificidades más que adecuaciones (de las propuestas o de los contenidos) en función de la condición de los estudiantes. No es esto último una variable de peso para les entrevistades a la hora de pensar y comunicar el trabajo que desarrollan. *“Es más o menos lo mismo que sean ingresantes o que no lo sean”*, dice el docente de TELyJ-A, que se cursa en el primer tramo. *“Yo ya no los siento tan ingresantes, porque vienen de un cuatrimestre. (...) Ya vienen con un camino andado”*, coincide otra colega. La materia a cargo de esta profesora (de RyPPS) se cursa en el segundo ciclo, *“tal vez por eso pienso en los ingresantes en primero”* –explica-. Y comenta que en la situación actual, al recibir alumnos que desde que comenzaron la carrera no han tenido actividades presenciales, por las restricciones que impuso la pandemia, se ha alterado la fuerte impronta que provoca el primer ciclo, con lo cual algo de la condición de ingresantes parece ‘activarse’ en ellos o, en todo caso, algo se altera en aquella idea o percepción suya: *“en la virtualidad se nota más si son ingresantes (...) ahora sí puede ser que los siento más nuevitos, aunque no sean nuevos”*.

En ese marco, los docentes entrevistades coinciden en señalar la pertinencia de la ubicación de las materias que dictan en los primeros tramos de la carrera: *“va sentando ciertos pilares con respecto a la construcción de un marco teórico con respecto al juego”*, dice la profesora de HyTJ.

El TELyJ, percibido como “el espacio de bienvenida” a la tecnicatura, encara –entre otras– la tarea de presentar la propuesta formativa y de clarificar algunas confusiones o equívocos, en la medida en que algunos estudiantes entran *“a una carrera que en muchos casos tienen cierta idea y cierto conocimiento y en otros casos no lo tienen”*. De lo que se trata entonces es de pensar *“la llegada, la recepción de estos grupos y el ingreso a lo que es la temática del juego. A poder vivenciar el juego como un espacio de encuentro y de reflexión. Debido a todo lo que implica el ‘recorrido del inicio (...) se hace muy corto el cuatrimestre, se hace muy corto, sobre todo en virtualidad; estando en presencialidad tiene un poco más de intensidad, más horas reales de encuentro, analiza el profesor de TELyJ-B.*

En cualquier caso, la percepción es que los ingresantes llegan con ganas, expectativas y entusiasmo a un lugar donde todo es nuevo y está por descubrirse: *“En el mismo acto de anotarse, me parece*

<sup>3</sup> Zumerland –colonia de vacaciones para niños y niñas, y campamentos para adolescentes– es una institución pionera en materia de recreación y educación no formal fundada en 1949. Es promovida y sostenida desde entonces por la Federación de Entidades Culturales Judías de Argentina (“ICUF”, movimiento judeo progresista laico). Zumerland es reconocida por sus exploraciones y sus aportes en materia de modalidades de trabajo propias de lo educativo extraescolar.

que están dispuestos a correr un riesgo de entrar a un lugar en el que no sé qué me van a hacer, pero ya estoy dispuesto a participar”, dice uno de los docentes. “El disfrute”, percibido como constitutivo de la propuesta, es también del profesor: “Yo disfruto mucho a los alumnos que van entrando. Es muy hermoso. Creo que cualquier grupo de recreación lo disfruta”. “A mí me encanta”, coincide su colega; “la pasión está al inicio”, agrega otra profesora, sugiriendo que en ello reside también algo de lo propio del trabajo en los comienzos de la carrera. Y dando a conocer otra arista de la situación, otra profesora comenta: “a mí me genera mucho... quizás, cierta demanda... no sé qué es lo que es estar con cursantes más avanzados, sólo cuando recursan alguna vez”.

Les estudiantes ratifican desde su perspectiva esas percepciones, toda vez que señalan que los contenidos, las propuestas y las demandas que les presentan los distintos espacios curriculares en los comienzos son disfrutables... y desafiantes. En el siguiente apartado (dedicado a la aproximación al *oficio de estudiante* de Nivel Superior), abordaremos con mayor detenimiento lo que ello implica. De todos modos, cabe consignar aquí que uno de los rasgos de esta (primera) etapa de la cursada es la necesidad de desentrañar lo que es propio de los diferentes espacios según sus énfasis, descubrir las modalidades particulares y resolver las exigencias de distinto tipo que se les plantea desde cada uno de ellos. Una de las ingresantes entrevistadas, por ejemplo, recuerda los comienzos en las clases “más prácticas”, y comenta: “yo me apuraba en anotar cosas... y no era la finalidad de la materia”. La asimilación y la incorporación a una dinámica de enseñanza y aprendizaje que no implica necesariamente tomar apuntes, ocurre al mismo tiempo que los descubrimientos, los aprendizajes y los esfuerzos de otro orden que demandan “las teóricas”, asunto que abordaremos más adelante.

Les docentes entrevistados coinciden en que desde sus materias se contribuye a la **familiarización de los estudiantes con la vida institucional**, reconociendo que existe una suerte de “mística” en el ISTLyR que invita a tomar la institución y el edificio “como algo muy propio... se comparten distintos intereses en los espacios fuera de las aulas, como el espacio común del recreo, donde se encuentran compañeros y compañeras, intercambian ideas, situaciones personales” (profesor del TELyJ-B).

El contexto de la pandemia y del dictado de clases virtuales trastocó evidentemente esas prácticas y tradiciones, representando una suerte de obstáculo para la familiarización, en la medida en que no se circula por los pasillos, no hay “juntadas” a la salida, no hay posibilidad de apropiarse del SUM, un espacio emblemático que aloja actividades y experiencias muy potentes... El reemplazo del SUM por el Zoom no es inocuo, aun así –reconocen todes– algo de la construcción de pertenencia pudo propiciarse mediante estrategias alternativas.

De manera general, inclusive en el contexto de enseñanza remota, les colegas perciben que la carrera está pensada para organizar a les estudiantes dentro de un espacio institucional que les contenga de manera individual y grupal, y valoran que la inscripción a un curso o a una materia sea pensada en términos de incorporación progresiva a la vida institucional, dentro de la lógica de la carrera. Les importa transmitir “Que a lo que están entrando es a un Instituto, no a un primer año; que están entrando con compañeros que son de primer año, y del [grupo] B o del A, no solamente los de su curso. Pero también los de 2°, 3°, 4° y 5°. Que se van armando pequeñas asociaciones a lo largo de toda la carrera, que va armando diferentes propuestas. El entramado del campamento en primero<sup>4</sup>, cuando vienen los chicos a armarlo...”. “Si, el campamento de bienvenida creo que fue uno de esos espacios que ayudaron (...), del campamento virtual yo participé; estuvo muy bueno”, comenta una alumna, y su compañero coincide: “Es una de las referencias el campamento”.

---

4. Refiere a un campamento (de un fin de semana) que se ha ido organizando por impulso de una comisión autoconvocada de estudiantes a lo largo de los últimos años, y que tuvo su variante “a distancia” en los tiempos de aislamiento de los años 2020-2021.

Algunos estudiantes comentan que la dinámica de las clases, la participación que se propicia en los debates, el tipo de propuestas, contribuyen desde otro ángulo a la familiarización y la pertenencia; *“me hace sentir validado y escuchado y querido y contenido”*, expresa un alumno.

De manera general, al reflexionar acerca del proceso que implica (comenzar a) sentirse parte de la institución, los ingresantes coinciden en que desde el inicio perciben *“una orientación muy humana, muy cálida, con el apoyo de los compas, de los profes...”*. Una alumna señala: *“A diferencia de otras instituciones, por empezar, [el ISTLyR] es una institución chica, lo cual le da una dinámica particular. Por otro lado tiene características propias de la manera en que se organiza. Si bien tiene un organigrama y un montón de normas, el trato con los docentes y los directivos puede ser bastante cercano”*. Comenta que en sus 4 o 5 años de cursada de un profesorado le resultó difícil acceder a la Secretaría u otros espacios, y que cree haber visto a la Rectora apenas una vez; mientras que en el ISTLyR *“a nivel administrativo y la gente de Secretaría está bien dispuesta a ayudarte. No es tan engorroso como en otros lugares”*. En consonancia con su compañera, otro entrevistado (también ingresante pre-pandemia) señala: *“La parte para ingresar, los trámites, no eran engorrosos; ese creo que es un punto a favor. Y te incentivaban mucho a hacerlos, incluso el portero [se refiere al personal auxiliar de portería] me incentivaba, ‘sí, hacélo, es facilísimo’... El portero, cuando me fui a inscribir: ‘sí, vení, está buenísimo’*. Ambos testimonios dan cuenta de que el ingreso al Instituto se remite también a la inclusión a un colectivo integrado por estudiantes, docentes y no docentes que se muestran *“a disposición”*.

Asimismo, actividades institucionales, como la realizada en 2019, a propósito de los 30 años de la Convención de los Derechos de Niños Niñas y Adolescentes, juegan un papel importante en la familiarización con el Instituto. Un estudiante recuerda ese evento como algo hermoso en el comienzo: *“ver todo un espacio transformado escenográficamente para nosotros, con diferentes stands (...) poder conectarse con otras carreras y otros cursos (...). A mi me voló la cabeza. (...) Dije ‘uau... increíble este lugar, quiero estar acá’”*.

Los espacios curriculares que se ofrecen y se cursan en los primeros tramos de la formación, son también claves –según la perspectiva de docentes y de estudiantes– en lo que refiere a la **aproximación a la identidad profesional y al campo ocupacional de la recreación**.

Para la profesora de HyTJ, esta materia *“marca un poco el campo del juego y un recorrido, o un abordaje multidisciplinario, o lo más interdisciplinario posible”*. *“Contribuye problematizando”*, subraya. Y comenta la importancia de haberle dado un giro necesario –y valorado– a la materia introduciendo *“algunos temas bastante actuales, como ‘juego y nuevas tecnologías’”*.

El TELyJ, por su parte, va introduciendo y marcando el campo a través de las experiencias que propone y de las categorías que pone *“en juego”*. Lo lúdico, lo grupal, la participación, constituyen aproximaciones vivenciales a aquello que en tanto graduados en TLyR se espera puedan propiciar y sostener en los ámbitos en los que se inserten como tales.

En ese marco, y en consonancia con lo señalado en el apartado anterior a propósito de los perfiles y las expectativas de los ingresantes a la carrera, mientras una alumna señala: *“en un principio... la idea de aportar a mi carrera de base (...) y después fui descubriendo (...) que tiene un valor en sí”*. Y en relación con el campo profesional dice: *“Creo que es difuso a veces el campo de aplicación porque es muy variado, justamente... porque tienen esta característica de ser usado como medio o como fin”*. Otro compañero deja planteado: *“me gustaría entender dónde meto un técnico recreólogo, específicamente con el título de técnico recreólogo”*. Cabe aludir aquí a lo que ya se ha señalado: ahora la inserción laboral forma parte de las expectativas al momento de inscribirse en la carrera. Antes –señala el profesor de TELyJ-B- *“cobrar por trabajar en un espacio de recreación no era [visto como] lo más adecuado”*.

Es posible suponer que dicho cambio en el escenario laboral-profesional imprime diferencias en lo que respecta a la aproximación al campo desde los inicios de la carrera. Un campo, una profesión, que, según se les va *“revelando”* articula teoría y práctica tal vez más de lo que por lo general imaginaban. *“Sos técnico, vas a estar a cargo de grupos (...) tenés que formarte teóricamente (...)”*. *“Tener un*

marco, okey, no es así nomás, jugar y jajaja”, reflexiona un ingresante.

En ese marco de descubrimientos e interrogantes que aparecen en los inicios de la carrera, la apropiación de estrategias lúdicas, los ensayos de coordinación de momentos de actividad y la elaboración de proyectos que se propicia y se ejercita en diferentes espacios curriculares, dan cuenta en alguna medida del perfil de egreso buscado, y preanuncian algo del ejercicio profesional.

**Las estrategias de enseñanza** desplegadas en las clases con estudiantes del primer ciclo están claramente vinculadas al énfasis teórico o práctico que posea la asignatura. En línea con lo que venimos presentando, los colegas no las relacionan tanto con la condición de ingresantes; no es eso lo que condiciona o determina alguna especificidad. “No sé si tengo una estrategia pensando en que son ingresantes” –dice una de las profesoras–; “obstáculos, seguro que los hay (...) pero no es en relación a si son nuevos” –señala otro profesor–. Sin perjuicio de ello, puestos a reflexionar acerca de lo que implica la enseñanza en este tramo, aparecen particularidades y complejidades interesantes de resaltar.

En los espacios centrados en lo práctico, reflexiona el docente de TELyJ-A: “¿cuál es la experiencia que tiene que vivir el pibe de primero? Tiene que tratar de despertar el juego que tengan adentro, vivenciar lo grupal”, porque a lo mejor van a ir a trabajar a lo grupal y no han vivido ni una experiencia grupal que los contenga. (...) Despertar al niño que habita en él y convertirlo en el adulto que juega, apuntar a la grupalidad”. “(...) de las 8 clases que vino... listo, ‘llévate el juego para tu vida’. Los técnicos de recreación tenemos cuatro años para reflexionar sobre cómo hacemos. Al principio tiene que ser... ‘esto es importante no sólo para la carrera, es importante para que vos entiendas que te hace bien llevarlo’, sea para la terapia, sea para llevarlo al barro en la mitad de un barrio suburbano de Buenos Aires”.

En ese marco, las dificultades que pueden aparecer se relacionan con situaciones del tipo: no quieren jugar, son tímidos, les cuesta exponerse frente al grupo, se quedan a un costado, tienen temor a su cuerpo... “Cuando las hay, uno las detecta y sobre esas cuestiones uno hace un recorrido particular. O cuando ingresan personas con alguna discapacidad (...) uno se centra en la modalidad de trabajo con estas personas” (docente de TELyJ-B). “Los que no quieren hablar, no pueden hablar, okey, seguí acompañando, pero sé que en algún momento te va a tocar participar, porque de eso se trata la recreación: tratar de sacar la expresión recreativamente de lo que tenés”, coincide el profesor de TELyJ-A. De manera general, las estrategias docentes reposan en lo que constituye un principio y un contenido que procuran transmitir: “jugar es una invitación, no puede ser nunca una obligación”.

Aun cuando en estos espacios curriculares, el abordaje de material teórico no es un eje significativo de las propuestas, de acuerdo a lo que comenta el docente de TELyJ-B, no se trata solamente de realizar y “disfrutar las actividades [sino también de] pensarlas; no jugar solamente para pasar un rato, sino entender por qué se está jugando y para qué se está jugando, y encontrar el sentido para el juego; y después, sobre eso que vivenciamos, armar propuestas y coordinar”. Las lecturas que se proponen, por lo general pocas, grupales y en clase, son complemento y apoyo de las experiencias lúdicas. “Por eso trabajamos un texto. ‘Los mitos del juego’ por esto de qué pasa cuando jugamos, qué leemos en un grupo que juega, si siempre que jugamos nos divertimos, qué pasa si cuando jugamos no nos divertimos, y cuando coordinamos un grupo de personas, cómo pasamos en el inicio, en el taller, de ser personas que jugamos a terminar ese taller coordinando juegos hacia nuestros pares”. Y aludiendo al contexto actual, el mismo docente destaca: “Pudimos coordinar en la virtualidad, con personas sordas (...) a grupos de sordos y sordas. Hicimos la Expojuego virtual (...). Un montón de herramientas que adaptamos”.

Dejando ver otro matiz dentro de la perspectiva con la que se encaran estos espacios, el colega a cargo del otro grupo del TELyJ describe: “(...) el 80% trabajamos muchos vivencialmente, y hay 30 minutos, 20 minutos en el final de la clase que decimos primero cómo nos sentimos, cómo estamos, y después qué hicimos. En esa charla de 20 minutos, 30, del final, para mí se juega todo”. Y señala: “Yo no... no me meto tanto con lo intelectual”.

En sintonía con lo que expresan los docentes, al referirse a estos espacios, un de los estudiantes observa que “no se repara mucho en los contenidos teóricos. Quizá se le dedica algunos minutos al final

de la clase para anotar algunas cosas, pero no se le da mucha relevancia a eso, quizás se centra más en la experiencia de estar ahí, pasar por el cuerpo los contenidos”. A propósito de eso mismo, una de sus compañeras introduce una mirada algo crítica: “(...) me hubiera gustado tener... un poco más de profundizar. Por ejemplo, hay muchos juegos que se hicieron en las materias prácticas, que como recursos me parecían muy buenos, pero me hubiera gustado saber un poco más para qué servía aplicarlos, y dejar registro de ese juego para algún día, si tengo que coordinar algo, recurrir ahí, decir: ‘tengo todos estos recursos’”.

En dichos espacios, algunos temas–problema generan la necesidad de reorientar o fortalecer determinadas estrategias. Así, en virtud de la tendencia a la competencia que aparece últimamente en estudiantes o grupos, “en un mundo muy competitivo y salvaje”, el docente (de TELyJ-A) se propone “poder resignificar esa competencia desde el juego” y piensa: “tendría que apuntar más en alguna cuestión de juegos de cooperación, pero en lo cotidiano”.

En los espacios curriculares con mayor énfasis en los desarrollos teóricos y en el abordaje de textos, las estrategias de enseñanza transitan por otros andariveles. En lo que podría presentarse como un contrapunto o un complemento de las estrategias recién presentadas, la profesora de HyTJ comenta que “la clase es bastante expositiva por momentos” y aclara que la exposición alterna con trabajo en grupos, análisis de temas de actualidad, trabajo sobre artículos del diario o a partir de contenidos que circulan por las redes sociales. Dentro del abanico de estrategias que despliega, y atenta al lugar que le asigna a la lectura, la misma docente subraya la importancia de estrategias destinadas a ubicar epistemológicamente a los autores, contextualizar la producción de los mismos, y describe: “Generalmente al inicio de la cursada tiro algunas claves como anticipación de la lectura, leyendo los subtítulos, entonces la posibilidad de establecer hipótesis sobre que va a tratar ese material, y a eso se le suma ubicar al autor o autora en su posicionamiento disciplinario. Esas dos cuestiones sumadas... uno puede ir anticipando un poco por qué lado va a ir el planteo teórico”.

La colega a cargo de RyPPS, por su parte, dice: “Lo leemos para entender lo que dice el autor, lo que escribió, desde el momento histórico en que escribió”. Y enfatiza que iniciar a los estudiantes en el abordaje de textos académicos supone también evitar o contrarrestar –cuando aparece– cierta tendencia a la opinión rápida y sin demasiado sustento: “Eso sí tiene que ver con los ingresantes (...): ‘ahora no importa qué pensás’ (‘no estoy tan de acuerdo’), ‘no estamos viendo si estamos de acuerdo, entendamos al autor, leámoslo, comprendámoslo, y después lo podemos refutar y ver qué pensamos’.(...) Me parece que hay algo ahí de entrar más en el marco de una carrera superior”.

Por otra parte, lo propio y característico de este espacio curricular, con un fuerte entramado teórico-práctico, se plasma en estrategias y dinámicas tales como las que describe la docente a cargo de RyPPS: “abris con una ronda en la que se comparten canciones, después se labura teoría, y cerrás contando un cuento (...). Trabajamos en atelier, tomando la idea de atelier de las escuelas de Reggio Emilia en las que los pibes eligen un eje temático; llevamos libros que tengan que ver con el tema, y ellos eligen. Cómo abro repertorios de la cultura para que sean muchísimas las opciones; y tengo que investigar para que puedan hacer eso. (...) Toda la segunda parte se hace de manera grupal.” Junto a esto, destaca el valor que le asigna a la construcción de espacios y al trabajo con fotos, objetos y videos.

Las complejidades que entrañan tanto lo eminentemente teórico como lo teórico–práctico requieren –según las dos profesoras entrevistadas– la implementación de estrategias de “mediación” tales como guías de lecturas, actividades lúdicas vinculadas a los conceptos (de infancia, de juego, entre otros), cuadros con ideas centrales, mapas de formación y lecturas colectivas. “Igual hay pibes a los que les cuesta”, dice la colega a cargo de RyPPS; a quienes provienen de sectores más populares o con trayectorias más complejas “les cuesta mucho más lo teórico. Y ahí vamos como buscando estrategias”. De modo general, aporta la profesora de HyTJ, se trata de “buscar la manera de que sea accesible el material”.

El relato de uno de los ingresantes entrevistados da cuentas del modo en que algunos docentes proponen la articulación teoría-práctica, y del impacto que ello tiene sobre los aprendizajes. “(...) Nos ponían a cada grupo a explicar un teórico de la educación (...). Y una clase que dió un grupo, que explicó

*Gardner... diagramaron la clase para explicarnos las siete, o no me acuerdo cuántas tipos de inteligencia, con algún ejercicio, con algún juego para que hagamos. Entonces cada inteligencia era explicada mediante algún juego en particular. Y no me lo olvido más. (...) Me acuerdo todas las inteligencias en base a mi experiencia”.*

Les estudiantes perciben y aprecian las intervenciones docentes que tendientes a facilitar lo que se les presenta como más costoso y, aun señalando la existencia de dificultades, advierten “lo positivo”: “(...) que buscan los profesores estrategias, que nos hacen hacer trabajitos, pequeñas cosas para acercarnos a eso. Eso me ayudaba”. No sólo en la presencialidad, sino también –relata un estudiante– “en el cuatrimestre, que fue por Zoom; era una cosa... ver de qué manera podemos dar clase y cómo. (...) abordajes hacia los textos que me servían y estaba bueno”.

La invitación a referentes de temas clave a dar charlas virtuales (en alguna plataforma de video-llamada) y el incremento de material audiovisual, formaron parte también de las estrategias adaptadas para enseñar durante la pandemia.

Las estrategias vinculadas con el acercamiento a instituciones y otras actividades que implican salidas, obviamente requirieron cambios drásticos en el contexto de cursada virtual. “No queríamos dejar de trabajar proyectos, porque sabemos que ese es el lugar pedagógico (...)” –cuenta la docente de RyPPS– pero, más allá de que los cambios que realiza todos los cuatrimestres (“hasta el orden en el que damos los temas”), en este contexto no se realizaron, por ejemplo, visitas a museos y se “achicó” lo relativo al análisis institucional, la observación, el relevamiento... Se buscaron entonces instituciones que se consideraran potentes y que estuvieran activas en el campo (“como ‘Biblioteca al paso’, o este cuatrimestre estamos viendo si es con Aulas a Cielo Abierto”) para organizar charlas y encuentros por Zoom, “para ver cómo es la institución y a partir de ahí diseñar [proyectos]”.

Acompañar y fortalecer la elaboración de trabajos, la escritura y la resolución de las evaluaciones supone asimismo estrategias específicas. La docente de HyTJ cuenta que –entre otras cosas– recurre a poner a disposición “respuestas de otros pares, parciales bien resueltos...”. “No es la escritura el único lenguaje que usamos (...) –dice la profesora de RyPPS– pero tienen que poder fundamentar y poder escribir bien, porque el día de mañana el proyecto tengo que poder fundamentarlo”. Y subraya: “podés escribir perfecto un proyecto, pero si no tiene un posicionamiento que consideremos valioso en relación a la infancia, lo vamos a revisar juntos hasta que salga bien. (...) Lo central es: un proyecto tiene que tener sentido”. Esta misma colega señala que en las evaluaciones realiza varias devoluciones intermedias... “El parcial se rehace cuantas veces el estudiante necesita hasta llegar a su mejor versión (...). Corrijo cinco veces, pero no importa, pero creo que puede llegar a una mejor versión”.

**La centralidad que adquiere lo grupal** para la inmersión progresiva en la carrera y en la institución queda clara en las reflexiones y los ejemplos aportados tanto por docentes como por estudiantes.

Cabe señalar que varies docentes encuentran que los cambios realizados hace algunos años en el plan de estudios de la carrera produjeron o habilitaron alteraciones en la conformación de los grupos de ingresantes, que antes iniciaban y continuaban juntos su trayecto de formación. “En recreación, desde los orígenes, es algo como muy fuerte la pertenencia al grupo, y sobre todo en primer año”, señala la profesora de RyPPS. La docente destaca que aun cuando “es una decisión institucional del Plan de estudios que en primer año se sostenga esta cuestión del grupo”, lo que viene ocurriendo es “me anoto donde quiero, me anoto donde puedo”, y advierte que ello vulnera de alguna manera la experiencia de la grupalidad.

En cualquier caso, lo grupal es –sigue siendo– sin dudas un asunto común, un punto clave que comparten todos los espacios curriculares. Sea porque constituye un propósito y un contenido inherente al perfil del técnico en TLyR, sea porque se recorta como estrategia necesaria y valiosa frente a determinados desafíos o dificultades que aparecen en las primeras experiencias (sobre todo: aquellas vinculadas con el estudio, la elaboración de trabajos y las evaluaciones). Les docentes consideran que la construcción de grupalidad es fundamental en el primer tramo de la carrera: el grupo funciona como “continente” y “tracción” de y hacia procesos colectivos, al tiempo que es objeto de reflexión y estudio.

Les estudiantes, constatan y rescatan eso mismo desde su experiencia: *“formar grupos, trabajar en grupo fue bastante productivo, bastante bueno, porque de alguna manera en el grupo siempre uno se va apoyando en el resto para ir avanzando y aprendiendo, y las cosas que no entendés, un compañero, una compañera lo entendió mejor; nos íbamos complementando”*.

En cuanto a las evaluaciones y la aprobación de las materias, considerando que la mayoría de los espacios curriculares evalúan a través de trabajos escritos grupales, los ingresantes señalan también: *“trabajamos en conjunto, fuimos saliendo adelante”*. Esta modalidad conlleva un gran desafío para algunos estudiantes, no sólo en lo que refiere a la “logística” (coordinar horarios y espacios de trabajo) sino también por la necesidad de consensuar reflexiones e ideas desde sus diferentes formaciones, y la escritura en sí misma; *“Yo no estaba acostumbrada”, “me chocó”,* dice al respecto una alumna, y agrega luego: *“igual me es super útil pero al principio es raro, y un poco difícil”*. Se trata de aprendizajes paralelos a la apropiación de conocimientos y saberes específicos, intencionalmente propiciados por los docentes. “Lo grupal”, en tanto contenido significativo para el campo de la Recreación, se apprehende también aprendiendo a producir y a construir de manera colectiva.

### 1.3. Aproximaciones al oficio de estudiante de Nivel Superior

Como venimos señalando, durante los primeros tramos de la tecnicatura en TLyR, los ingresantes cursan espacios curriculares de diversa índole: talleres, que enfatizan lo práctico y hacen foco en lo vivencial y lo experiencial, materias de carácter más bien teórico, que focalizan en la construcción de conceptos y categorías a partir del trabajo con el material bibliográfico, y espacios que giran en torno a la construcción de un entramado teórico-práctico. Dichas características proponen y suponen escenarios bien diferentes para la aproximación al oficio de estudiante de Nivel Superior.

Dada la especificidad del campo disciplinar de esta carrera, experimentar y compartir instancias lúdicas, *“convertirse en jugadores”, conformar grupos, disfrutar y participar*, se perciben como prácticas inherentes a la construcción del *oficio de estudiante*.

Aun cuando el juego, a su vez, aparece como oportunidad y contenido para desarrollar *“un laboratorio de ideas”*, las experiencias y las expectativas propias de los espacios de taller, así como las definiciones recién mencionadas, tal vez colisionan con la idea convencional de “estudiante de Nivel Superior”; sin embargo –reiteramos– “pasar por el cuerpo los contenidos” parece ser una condición que docentes y estudiantes reconocen para iniciarse en el oficio de estudiante de TLyR.

En ese marco, lo relativo a la lectura, la escritura y las exigencias que implican estos puntos críticos de la “alfabetización académica”, no es lo que predomina en dichos espacios curriculares, o en todo caso, en ellos, estas prácticas se subsumen en lo experiencial.

**La lectura y el trabajo en torno a los textos**, tal como se propone en las materias “más teóricas”, en cambio, sí constituyen desafíos durante el primer año de la tecnicatura, de cara a la apropiación de prácticas relacionadas con el *oficio de estudiante*. Al respecto, retomamos y desarrollamos aquí algunos asuntos que anticipamos en el apartado anterior.

Los estudiantes valoran estas materias, las califican de “muy interesantes”, aprecian las dinámicas de las clases y las reconocen importantes para su formación... y coinciden en que son *“por decirlo de alguna manera: más tediosas, en cuanto a tener que leer y estudiar”*. *“Las más pesadas”,* hemos escuchado decir también. *“Las clases de Historia del Tiempo Libre y Recreación me gustaban mucho, eran muy dinámicas (...) pero para mí era como ‘uf’, todo un tema, ver de qué manera estudio (...) me cuesta el mecanismo de estudiar, de conectarme con el texto”,* testimonia por su parte otro ingresante. Perciben que hay mucho material teórico y se refieren a uno de los textos clave para la carrera como *“un bodoque”, “para nada sencillo de leer”*. Para algunos estudiantes (con otros estudios superiores

cursados) eso no representa un problema sino, por el contrario, un rasgo que valoran y les llama la atención: *“La verdad que no imaginaba, sinceramente, tanta teoría y tanto contenidos. Me sorprendió de una manera grata”*, dice una ingresante.

En el espacio RyPPS, con la particular impronta que supone la articulación teoría-práctica –o tal vez con cierta independencia de ello–, la construcción del *oficio de estudiante* de Nivel Superior requiere, según la mirada de la docente, desarmar o remover las ideas que portan les ingresantes acerca de la enseñanza, el estudio y el aprendizaje en general. Al respecto señala que es necesario realizar un trabajo orientado a que comprendan que no se propicia ni se valora la mera memorización *“porque si no... hay una cosa como escolar”*. La colega encuentra que esas ideas previas ponen en evidencia *“algo del ser ingresante (...): ‘si no me tratan mal y no me retan y no me toman el parcialito, no hago nada’, y después se dan cuenta de que se recontra atrasan (...)”*. Puntualiza entonces que es inherente a la introducción a la carrera dar a entender que *“es como otra lógica de trabajo, que no tiene que ver con la didáctica tradicional. Hay algo de escolarizado... que si no te putean, entonces no estudiás, que no está bueno. (...) Hay como que destrabar que también son adultes, están en un proceso de formación, que es un proceso autónomo, y que tienen que avanzar ellos también”*. En un sentido similar, uno de los profesores del TELYJ relata que un ingresante a la carrera recién egresado del secundario le decía: *“yo no sé si todavía estoy preparado para esta carrera, o esta carrera está preparada para mí’, como que le pedían algunas cuestiones de autosustentabilidad en la cual él decía ‘yo soy re-dependiente de montones de cosas, y acá me piden ser autosustentable, independiente, autogestivo’”*. Queda claro a través de estos testimonios que el *oficio de estudiante* en este nivel educativo supone e implica una cierta autonomía –que no viene dada– y cuya construcción progresiva requiere adaptaciones, aprendizajes y condiciones que la propicien y la sustenten.

Ahora bien, las novedades y las exigencias para quienes ingresan a esta carrera de Nivel Superior –sobre todo aquellas relacionadas con el estudio y la aproximación a la teoría– no representan lo mismo para todos. Las trayectorias educativas previas, como sabemos, desempeñan en esto un papel importante. *“A compañeros que salen de la secundaria directo y entran al ISTLYR, o vienen de carreras que son más prácticas, se les hacen más pesadas las materias teóricas”*, observa una de las alumnas entrevistadas que ha cursado ya otra carrera terciaria. En esa línea, pero en primera persona, dos de sus compañeros relatan situaciones diferentes y convergentes: *“En mi caso, venir de estudios de la parte técnica, empezar a leer autores que desconocía totalmente. Quizá me haya costado un poco (...)”*. *“En mi caso, por lo menos, que hacía bastante tiempo que no hacía una carrera, la cantidad de textos que hemos tenido...”*.

Habiendo transitado por mayores o menores dificultades en lo que concierne a “lo académico”, les ingresantes coinciden en que, para afrontarlas, fue clave haber contado con el acompañamiento y el apoyo *“de docentes que siempre se brindaban a explicarnos”*. El *oficio* –sugieren estas reflexiones– no se construye “intuitivamente” ni en soledad. Y en ese marco, el grupo, los compañeros –como ya hemos reseñado–, son también claves. Gracias a eso –relata un estudiante– *“mínimamente me pude ir metiendo en la carrera y fui entendiendo algunas cosas que para mí eran distintas. Totalmente distintas de lo que yo venía acostumbrado a estudiar (...)”*.

Los testimonios ofrecidos por ingresantes dan cuenta de que la lectura y el trabajo a partir de los textos se presentan como los aspectos más desafiantes, y muestran también los diversos andamiajes que operan en favor del *oficio* que están estrenando y construyendo.

**La escritura, la presentación de trabajos prácticos y las evaluaciones o los exámenes, en diversos formatos**, constituyen asimismo “postas” a atravesar en los inicios de la cursada, también con implicancias diferentes según las trayectorias previas. Acerca de este punto, si se analiza en profundidad, lo que transmiten les estudiantes no es tan contundente ni unívoco como en el caso de (las dificultades con) la lectura. Uno de ellos dice: *“No sé si se me presentaron también dificultades con la escritura”*, luego señala que lo hace “de manera coloquial” y entonces agrega: *“creo que nunca tuve formación o*

clase de cómo escribir académicamente, (...) tal vez estaría bueno porque capaz que me ayudaría a enriquecer un poco". En similar sentido, otro alumno cuenta: "Para mí más [problema] en la lectura, no en la escritura. Me costaba entender algunos textos, algunos autores... En la escritura no. El periodismo deportivo me ayudó mucho". Una alumna, por su parte, afirma y confirma: "No tengo problemas. Creo que el resto de los compañeros tampoco tienen problemas a la hora de escribir; sino más bien lo que puede llegar a ser un problema en ese momento es la estructura académica de lo que uno escribe. (...) Darle un formato, una formalidad, o incorporar conceptos específicos (...) por ahí eso sí puede llegar a generar un conflicto".

Importa señalar aquí que, en una carrera de educación superior, escribir y producir elaboraciones escritas no significan exactamente lo mismo... aunque eso no les haya provocado problemas relevantes hasta ahora. Al parecer, les ingresantes reparan en ello y/o comienzan a pensarlo en el transcurso de las entrevistas, frente a la pregunta por la "escritura académica".

Las evaluaciones parciales escritas, entre otras tareas solicitadas, ponen de manifiesto la necesidad de apropiarse de algo más y algo distinto que ciertas modalidades de escritura. La profesora de RyPPS, que propone diferentes formas de evaluación (individuales, con alguna instancia en parejas o por grupos, en general parciales domiciliarios), comenta que las consignas suelen descolocar a los estudiantes: "no sé si esperan algo más durito, y quieren leer un texto y que la pregunta sea '¿qué dice el autor?'... y [eso] no lo van a encontrar". Conocer y aprehender esta (otra) manera de evaluar y ser evaluados integra el abanico de prácticas esperables en tanto estudiantes de esta carrera de nivel terciario.

Resolver las exigencias implicadas en los diversos formatos de evaluación, especialmente las relacionadas con el manejo de conceptos y categorías, no es tarea sencilla para algunos. En palabras de un alumno: "me pasó que en el examen oral final era como que... Siento que le dediqué muchísimo a todo lo que fue el estudio, estudié muchísimo, y en el examen oral era como que 'no me acuerdo nada, no sé cómo plasmarlo, y no sé dónde... Tengo un cuadro conceptual acá, otro allá, tengo un trabajito...'. Mucha información desplegada por todos lados que no sabía cómo organizarme y decir 'tengo acá más o menos organizado, esto me conecta con tal cosa'. (...) En el oral: perdidísimo. Esa fue una dificultad." La aproximación al oficio de estudiante de Nivel Superior está atravesada por vaivenes o percepciones de logros y certezas que requieren revisión y nuevas construcciones.

Aun cuando podría pensarse que **la interrupción de la cursada de alguna materia o el abandono de la carrera** se deben a la imposibilidad de resolver las dificultades y las exigencias propias del oficio de estudiante de esta tecnicatura y en este nivel, tanto docentes como estudiantes coinciden en que la decisión de dejar de cursar se relaciona con la imposibilidad de sostener horarios y disponer de los tiempos necesarios. O bien, con el hecho de descubrir en el tramo inicial, que lo propio del campo de la recreación no se corresponde con sus intereses y expectativas. Según advierte uno de los estudiantes: "...en segundo término, quizás, una falta de interés; pero creo que la mayor razón es la imposibilidad de acomodar horarios".

Las diferencias entre espacios curriculares más prácticos y más teóricos vuelve a aparecer en este punto, por cuestiones diversas; al respecto señala uno de los docentes del TELY: "Hay una primera intención, es: van a divertirse, a hacer novios, novias, y cuando se dan cuenta de que hay que estudiar empiezan a retroceder. Por eso digo: aquellos que entienden el juego como un recurso importantísimo no van a hacer eso, no renuncian en el comienzo. (...) La materia nuestra... son materias que tienen alegría adentro, entonces debe haber mucha menos gente que renuncie, que a otras [materias]. Pero sí, de 35 quedan 28, de 30 quedan 23, (...) se van bajando. (...). Entran a una carrera que tiene el nombre de la materia. Entonces es un poco: 'si no me gustó esto, me voy a la mierda'..."

De acuerdo a los testimonios recogidos, "bajarse" de la materia, o inclusive de la carrera, se asocia frecuentemente a la decisión de recursarla o retomarla más adelante, a partir de la percepción de no haberle dedicado el "tiempo suficiente" o el "que se merece", o no haber encontrado "el ritmo"; lo cual algo dice acerca del oficio de estudiante en construcción: el reconocimiento de que no se trata solamente de lograr compaginar horarios, cuestiones familiares o traslados para asistir a las

clases (sobre todo cuando son presenciales) sino también de la necesidad de abocarse al estudio y a la elaboración de producciones de diferente tipo. En palabras de les ingresantes: *“Hay gente que deja porque no le puede dar el tiempo completo, y dice: ‘necesito hacer esta carrera conscientemente, prefiero dejarla ahora que estoy por la mitad y empiezo en otro momento’”. “Podés estar en clase y todo, pero hay un momento en que te tenés que sentar con los textos y entenderlos. Y son materias que tienen parciales escritos puramente teóricos, que requieren en algún momento entender y memorizar la teoría. Cuestiones con los textos que a veces daban muchas vueltas, o los contenidos presentaban dificultades”.*

En todo caso, parece estar claro que la decisión de dejar de cursar suele darse en un momento clave del cuatrimestre: antes del primer parcial –cualquiera sea su formato–. *“No son muchos, pero cuando dejan es en ese momento”,* relata una de las profesoras. *“Una vez nos pasó que dos recibieron la consigna y dijeron que no podían; ‘no puedo hacer eso’, ‘tenés una semana’, ‘no...’, ‘no sé qué...’. Mucho nos pasa eso: dicen ‘¿sabés qué?, esta materia la quiero cursar y la quiero hacer bien y no me da la cabeza’; y vuelven al cuatrimestre que viene”.*

Otra docente (de HyTL), a cargo de una materia teórica, ratifica la cuestión del “tiempo necesario” e introduce lo relativo al seguimiento y las estrategias de apoyo: *“Cuando alguien se baja yo pregunto para saber por qué. Para saber si hay algo en lo que yo pueda dar una mano, o facilitar. La mayoría tiene que ver con ‘no llego con la lectura’, ‘estoy con muchas cosas’, ‘no le puedo dedicar el tiempo que amerita, prefiero bajarme y cursar en otro momento’. (...) Me parece bien, yo como estudiante muchas veces he tomado esa decisión a lo largo de mi carrera, también ofrezco la posibilidad de ‘si necesitás, fijáte’, de acuerdo al caso también: ‘podés entregar más tarde, fijáte, encontramos la manera’... Rara vez han accedido”. Su colega coincide y subraya: “No nos da lo mismo que haya dos pibes más o dos pibes menos. En este momento [se refiere a la cursada virtual] hay un seguimiento clase a clase y tratar de no perder pibes” (profesora de RyPPS).*

A propósito de la falta de tiempo, mencionada reiteradamente, al cuello de botella que parece experimentarse en determinados momentos, y a algunas situaciones de interrupción de la cursada ante las evaluaciones, reflexiona el profesor de TELyJ-A: *“Supongo también que tiene que ver un poco con el desorden de los profes que les damos todo en tres semanas, y tienen que hacer todo en tres semanas, reciben mucha presión de parte de nosotros mismos, haciendo cumplimentar trabajos prácticos, teóricos, lecturas. Supongo que eso se podría ordenar. Pero también es tan cortito el cuatrimestre, que no hay otra forma que ésta: que sea todo junto.”*

El colega a cargo de TELyJ-B, observa que *“hay más bajas en la virtualidad que en la presencialidad”*; evidencia que él relaciona con las características experimentales y vivenciales de su taller: *“la riqueza de la presencialidad es imposible de suplir”*, destaca. *“Hacemos todo lo que podemos, lo mejor que podemos en la virtualidad, pero hay una cuestión que es imposible de reemplazar (...). [La conclusión de les estudiantes es entonces] ‘Prefiero no cursar’, ‘prefiero cursar presencial’”.*

En estos tiempos de excepcionalidad, el incremento en las “bajas” remite también, claro está, a problemas vinculados con la conectividad y la disponibilidad de dispositivos tecnológicos. Las aproximaciones al *oficio de estudiante* de Nivel Superior se ven atravesadas, alteradas y/o interrumpidas por las dificultades que plantean las condiciones actuales, y que las estrategias de acompañamiento no alcanzan a mitigar en todos los casos.

#### 1.4. Lo relativo a “ingresantes” en la agenda de la carrera y en las estrategias de trabajo colectivo

El trabajo colectivo entre distintas instancias y actores institucionales vinculado con el acompañamiento a estudiantes y, en ese marco, lo referido específicamente a ingresantes, se lleva a cabo desde

diferentes dispositivos o estrategias. Algunos implementados desde el Instituto, como la Charla informativa y los espacios de apoyo y acompañamiento; otros desplegados desde la carrera de TLyR, como el Curso introductorio y, una vez iniciada la cursada, el trabajo conjunto entre docentes, y entre ellos y los espacios de apoyo.

La **Charla informativa** que se brinda a todes les interesades antes del período de inscripción a las carreras es el primer acercamiento de y hacia los (potenciales) ingresantes. En el siguiente apartado de este documento se presenta una descripción y un análisis más detallado de la misma, a partir de la información recogida mediante la observación realizada durante la investigación. Consignamos aquí, igualmente, que en dicha Charla se presenta al ISTLyR, un panorama acerca de la formación en recreación, el perfil de egreso y el campo laboral – profesional, y el alcance y la habilitación del título que se otorga. Se informa asimismo acerca del plan de estudios, el régimen académico, la presentación de equivalencia de materias, cuestiones administrativas, la función de bedelía, y –dado el contexto actual– las condiciones de cursada remota.

Es aquí donde les futuros ingresantes escuchan mencionar por primera vez las instancias de acompañamiento a estudiantes que funcionan en el Instituto: Tutorías, Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil, y el espacio de apoyo a estudiantes con discapacidad visual y personas sordas. *“Desde el inicio van a estar acompañados y no se van a sentir solos”,* dice la Regente, quién anuncia o anticipa el Curso Introductorio explicando: *“nosotros le llamamos ‘Curso introductorio’, porque ustedes ya son estudiantes cuando se inscribieron”.*

No todes les estudiantes entrevistados para este estudio participaron en la Charla informativa, y lo que evocan quienes sí estuvieron presentes, muestra que, ya inmersos en el vértigo de los inicios, algo de todo eso ya “queda lejos” y algo hizo huella: *“Sinceramente, no recuerdo exactamente la charla, pero sí como la sensación del lugar, del espacio, de la calidez. Y algo, sí, que me incitó, me llevó a querer ingresar”.*

En el **Curso introductorio**, a diferencia de lo que acontece en las Charlas informativas, participan quienes ya se han inscripto la carrera. Es, por lo tanto, de hecho, una actividad de bienvenida, de orientación, y una primera instancia de acompañamiento a quienes han decidido –al menos en primera instancia– cursar la carrera.

A diferencia de lo que es habitual, este año, a comienzos del ciclo lectivo, el curso se desarrolló de manera virtual, con instancias remotas y sincrónicas durante tres días. Presentamos a continuación, una descripción sintética de lo realizado.

En el campus virtual de la institución, se destinó un aula para esta instancia; allí se puede observar la presentación y bienvenida a cargo del Equipo Directivo a través de un video, y los contenidos de los siguientes días del Curso.

En la bienvenida, las autoridades del Instituto presentan a la formación que se brinda en las tres Tecnicaturas en el marco del derecho a la educación, destacando la dinámica democrática al interior del Instituto, la importancia de la vincularidad y el trabajo grupal. También señalaron que son carreras de modalidad presencial y que, debido a la emergencia epidemiológica causada por la pandemia del Covid-19, este primer cuatrimestre de realizará de manera virtual... con las ganas de reencontrarse con mates y abrazos en un futuro próximo. En aula virtual podían explorarse las distintas actividades y propuestas que luego se retomarían en los encuentros sincrónicos. Además, se encontraban disponibles las presentaciones y/o descripciones generales de las Áreas de formación de la carrera y de cada espacio curricular, identificando en cada caso a coordinadores y docentes.

En el primer encuentro sincrónico, se presentaron los espacios de acompañamiento que funcionan en el ISTLyR: Tutorías y Acompañamiento académico y bienestar estudiantil, y también el cuadernillo de ingreso (donde puede encontrarse información relevante), las correlatividades, y cómo se está llevando a cabo la cursada en el contexto actual. En el segundo encuentro sincrónico presentaron a través de estrategias lúdicas el Área de las Expresivas y el Área de las Prácticas Profesionales, y los espacios curriculares que las conforman.

Fue posible observar la participación y las intervenciones de los ingresantes a través del chat, sus expectativas y sus motivaciones para cursar la carrera y para adentrarse en el mundo de la recreación. También tuvieron lugar por ese medio los primeros intercambios entre estudiantes, donde empezó a armarse un grupo de WhatsApp.

Según los testimonios recogidos, los contenidos y la modalidad de los encuentros resultan estimulantes y orientadores en diversos sentidos, y también acogedores. *“Yo estuve en el Curso Introductorio presencial (...), todo cálido y afectuoso y todo el clima que se genera en el SUM, difícilmente se pueda reemplazar de esta manera”,* recuerda y reflexiona un ingresante en 2019. Sin embargo, un ingresante en 2020 que transitó el Curso de manera remota, cuenta: *“El juego que se hizo... Fue muy divertido. Nos contaban cosas de la carrera. Algunas cositas que estaban interesantes. No influyeron en mi decisión, porque la decisión la tenía. (...) Estaba decidido totalmente a lo que era Recreación”.*

Otros relatos transmiten que, aun cuando ya se habían inscripto, los climas y las propuestas del Curso ayudaron a ratificar o fortalecer la decisión adoptada: *“El primer día fue mucho eso, juegos, y ahí compré de una. Fue ‘listo, es acá’”. [Los profesores] ...señores grandes, hablando nuestro lenguaje, con muchas ganas de enseñar y de estar. Y nos motivó. (...) Había una parte de contención que también me gustó mucho”.*

También algunos docentes reconocen, desde otro ángulo, la función que cumple el curso *“ayuda un montón con respecto a aclarar y un poco a contar cuál es el panorama (...) que esto es una materia y no es un taller”,* señala por ejemplo la docente de HTLyR, quien asimismo destaca que esta instancia presenta con claridad el modo o la cultura institucional.

**El trabajo conjunto ya sea entre docentes, o entre ellos y los espacios institucionales de apoyo y acompañamiento** constituye una estrategia clave en los primeros tramos de la cursada. Los espacios de apoyo a los que hacemos referencia son –sobre todo– Tutorías y el que está abocado al trabajo con personas ciegas o sordas ya que –como se explica y se analiza en el siguiente apartado de este documento– la intervención del Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil no es tan frecuente en esta carrera como lo es en otras tecnicaturas del ISTLyR.

**El trabajo entre docentes y la Tutora** tiene lugar a partir del contacto o el acercamiento que puede iniciarse o establecerse desde instancias diferentes, por lo general: ante situaciones específicas advertidas en las mismas. *“Quizás el apoyo venía, capaz, cuando ya venían avisando de algunas situaciones puntuales desde el Área de Tutoría, o de Regencia... ‘mirá que hay una situación’. Pero no estaban vinculadas a la condición de ingresantes, sino a algún otro tipo de característica de la persona”,* comenta la profesora de HyTJ. En esa línea, el profesor del TELyJ-B relata: *“Distintas cuestiones, en distintas situaciones solicité ayuda; cuestiones vinculadas a cierta dificultad de algunos o algunas estudiantes para sostener la cursada por motivos... algunos de salud, personales de estudiantes, donde uno ve que quizá no está esta persona para poder sostener una cursada”.* Se refiere a una estudiante cuya inestabilidad dificultaba la participación en el Taller. El mismo profesor relata también la delicada situación que presentaba una alumna que estaba “institucionalizada” y medicada, y valora o enfatiza: *“siempre tuve el apoyo de la Tutora, siempre fue un ida y vuelta muy fluido. Y con pocos casos en particular, los que tuve la necesidad: estuvo ahí atenta a la situación”.* La colega a cargo de RyPPS, en similar sentido, cuenta: *“Le escribimos un montón [a la Tutora]. Porque también pasa mucho que la materia, por las características que tiene, algunas veces salen cosas... y a veces hay atrás situaciones super complejas. (...) siempre recurrimos a ella, el ojo de ella nos hace sentir que estamos cuidando al estudiante”.*

Otras situaciones que requieren y sustentan este trabajo conjunto se ponen de manifiesto a través del testimonio brindado por el docente de TELyJ-A, quien señala que la Tutora *“en varias cosas, en varios años (...) vino a salvar esos problemas que a lo mejor teníamos en el grupo y no sabíamos con quién charlar o con quien canalizar. Sea cuestiones de género, que alguna vez nos pasó, en una pileta cuando fuimos... fue en el comienzo de las cuestiones de género. O con los chicos o chicas sordas, ciegos (...)”.* Respecto a esto último, el colega cuenta que se trabaja no sólo con Tutoría sino junto con las intérpretes de Lengua de Señas.

Como vemos, aun cuando las consultas y las intervenciones más mencionadas por los docentes no refieren necesariamente a la condición de ingresantes, el abordaje conjunto y/o la intervención de Tutorías parece clave para el apoyo y el cuidado de quienes están comenzando a transitar la formación.

Les entrevistades que ingresaron en 2019 manifiestan conocer poco los espacios de acompañamiento con los que cuenta el ISTLyR y, en función de su propia experiencia, lo relacionan más con las acciones ligadas al apoyo académico (aunque no hayan participado en ellas) que a las situaciones mencionadas por sus docentes. *“Llegaban muchos correos acerca de Tutorías, y de apoyo para los que se encontraban con problemas para estudiar”,* dice un ingresante. *“Se me viene que sí... había eso, pero no lo tengo como herramienta, impregnado en mí (...)”,* expresa otro alumno. Y su compañera añade: *“recuerdo que se mencionaron en el curso de ingreso, creo que uno de los tutores se presentó, todo; pero... como de haberlo escuchado un par de veces, de lejos. De hecho, ni siquiera tengo idea de dónde funcionan las oficinas”.* Asimismo, tampoco tienen claro conocimiento ni contacto con el programa “Par tutorx” que se implementa desde ese espacio.

Por su parte, un ingresante en 2020 comenta: *“No recurrí a ninguna, pero sí participé en una de las primeras charlas de tutorías, que estuvo interesante, donde nos explicaron todo lo que ellos podían hacer para ayudarnos. Y realmente hasta el momento, o por lo menos en el primer cuatrimestre y lo que llevamos de este segundo no tuve que recurrir”.* El alumno sabe que cuenta con esa posibilidad pero estima, decide, que no precisa el apoyo. Y su compañera (que había comenzado a cursar hace algunos años, dejó, y retomó en 2020) relata: *“Este año me anoté... El lunes hay una tutoría, y decidí anotarme para ver si podía rescatar algo que me fuera de utilidad para hablar. Ahora tengo un examen, una materia que es troncal, y bueno...”.*

Cabe dejar planteada la pregunta / hipótesis acerca de si –más allá de las dificultades en la cursada que hayan debido sortear, o no, estos ingresantes– la realización de estos encuentros de manera remota jugó a favor de la participación en los mismos.

**El trabajo conjunto entre docentes a cargo de diferentes espacios curriculares y entre estos y las coordinaciones de las Áreas de la formación** es otra práctica que les entrevistades reconocen en el marco de la carrera. Cabe señalar que la Tecnicatura en TLYR, a diferencia de las otras dos carreras del Instituto, tiene la particularidad de tener dos comisiones por espacio curricular, por lo que gran parte de los mismos son llevados adelante por más de un docente. Los docentes entrevistades señalan la potencia que encierra esta situación y el trabajo en conjunto que realizan entre pares docentes. *“Nosotras trabajamos como cátedra, es decir, hacemos lo mismo los dos grupos, una decisión que tenemos desde hace mucho, trabajar como equipo”,* dice la profesora de RyPPS. Dicha modalidad se acentuó durante la pandemia –comenta el docente del TELyJ-B– a fin de pensar de manera conjunta la situación de excepcionalidad: *“(...) la virtualidad nos unió porque lo que hicimos el año pasado, el primer cuatrimestre hicimos juntos las dos comisiones (...). Y como necesitábamos acompañarnos en esta cuestión absolutamente innovadora de la virtualidad en la recreación, dijimos: ‘agarrémonos de la mano, vamos juntos por ese cuatrimestre’ [se refiere al primero del año 2020], porque nos sentíamos... todos estábamos un poco a la deriva. Dijimos: ‘vayamos juntos a la deriva. Por ahí nos acompañamos un poco mejor’”.*

El trabajo “de cátedra” se centra en la construcción de la propuesta pedagógica para ambas comisiones, sobre la base de acuerdos acerca de enfoques, contenidos y metodologías.

Además de esta articulación entre colegas, se realizan reuniones entre docentes de una misma Área de formación, junto a quien la coordina: *“Siempre con las coordinaciones... acompañar y andamiar con lo que es el área (...). [Y] lo que es como trayecto que les decía antes, las materias de 1°, 2°, 3° [ciclo] que son como troncales (...). Sí, hacemos muchas actividades juntas, organizamos mesas, jornadas. Trabajar entre primero y segundo (...). Tenemos un trabajo articulado con [la docente que la antecede] entre mi materia y la materia anterior”.*

Señalando otras aristas de esta modalidad de trabajo, la colega que dicta HyTJ relata: *“Generalmente, en las reuniones o los acuerdos que establecemos con otros docentes del ciclo (...) básicamente tie-*

*nen que ver con pensar... Cuesta mucho hacer algo intercátedra. Es difícil, por la lógica, por el tiempo del laburo, un poco que cada uno está en la suya, tenemos cronogramas bastante jugados con respecto a que nos entra justo todo (...). Pero aun así tenemos la intención, que no todos los cuatrimestres lo logramos, de generar algo con otras cátedras. Quizá porque nos parece que van a hacer una propuesta, o nosotros vamos a hacer una propuesta que es valiosa y merece ser compartida...”*

Queda claro, en cualquier caso, que se valora y se procura llevar a cabo la tarea de manera conjunta. En ese marco, y en relación con lo que implica el inicio de la cursada, vuelven a aparecer dos observaciones interesantes: una de las profesoras reitera que, en virtud de lo que implica el recorrido previo que realizan, ella no percibe a los alumnos que recibe en tanto ingresantes; y otra colega señala que el diálogo intercátedra no se centra en la condición de ingresantes, ya que no se considera que ello genere particulares problemas que deban abordarse colectivamente.

Cabe también colocar aquí la reflexión del docente de TELyJ-B cuando señala cierta discontinuidad en el funcionamiento conjunto: *“Me refiero a los [años en] que hubo menos [reuniones], si se hubiera podido sostener algunos encuentros más, o más encuentros en algunos momentos hubiera estado un poco mejor”*. Y deja planteado lo que considera una dificultad, un problema a revisar: *“Lo que pasa es que a veces se dirimen en esas reuniones cuestiones más personales (...). Se arma un uno a uno, dos a dos (...) y se diluye un poco el sentido de la reunión. No pasó siempre, pero a veces ha sucedido, y eso genera, por lo menos a mí, cierto desgano”*.

Algunos otros **asuntos pendientes, que son propuestas**, surgen asimismo de las entrevistas realizadas, e introducen matices y otros elementos a considerar a propósito de estos temas: *“Me parece que todavía lo que pasa es que no nos conocemos desde dónde trabajamos”*, dice el docente de TELyJ-A, quien advierte algunas fallas en la coordinación con otros colegas... *“Pero vuelvo a insistir. A mí me pasa que durante quince años tenía muy poco tiempo para juntarme. No estaba como para el armado...”*.

Al momento de pensar cómo mejorar las estrategias de acompañamiento a estudiantes ingresantes, algunos expresan que aún queda pendiente un trabajo más articulado entre las materias, realizar más “cruces” entre distintas cátedras, que tenga como objetivo una formación lo más integral que se pueda. Y adjudican dicha situación a las condiciones laborales en la educación superior: pocas horas de trabajo y en distintos espacios, lo cual no facilita el intercambio, los debates y los diálogos entre docentes de una misma carrera o de un mismo ciclo.

Por último, otro señalamiento seguido de propuesta que ya habíamos anticipado, en palabras de la profesora de RyPPS: *“Antes yo sé que las listas se hacían como con mucha puntilliosidad, se organizaban los grupos, y no sé si ahora eso sucede así. Intuyo que no pero no lo tengo claro. Intuyo que no por cómo se dan los grupos, me parece que eso podría ayudar un montón, mirar con atención trayectos y algunas cosas para definir, para primer año, que es el momento en que van en grupo. Después, eligen su propia aventura... Pero ahí me parece que eso podría ayudar”*.

Todo parece indicar que el trabajo conjunto en el marco de las estrategias y los dispositivos existentes es a la vez una práctica valorada no exenta de dificultades, y un horizonte a seguir construyendo. En ese escenario, determinadas situaciones problemáticas que se advierten en o con quienes están iniciando su tránsito por la carrera son abordadas colectivamente, aun cuando lo relativo a “ingresantes” no constituye un tema específico de la agenda compartida.

## 2. Áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento

Este apartado pone el foco en estrategias e instancias institucionales “extra áulicas” de trabajo con potenciales ingresantes e ingresantes efectivos a las carreras del ISTLyR; a saber: la Charla informativa, las Tutorías y el Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil. Por lo tanto, no refiere exclusivamente a la enseñanza, ni directamente a la enseñanza de una disciplina, ni necesariamente al proceso formativo de una carrera específica; no obstante lo cual, los asuntos que desarrollaremos aquí se relacionan con dicha temática en la medida en que buena parte de estas acciones y dispositivos se sustentan en (y ponen en evidencia) representaciones acerca de la enseñanza y del proceso de formación desde sus inicios.

### 2.1. La Charla informativa: orientación, invitación, anticipación

La charla informativa es el dispositivo institucional específico que se centra en la acogida de los potenciales ingresantes. Esta actividad, que se realiza antes del inicio de cada cuatrimestre, es clave en materia de presentación de la institución a quienes están considerando inscribirse en alguna de las carreras del ISTLyR, y de acercamiento mutuo.

Aun cuando no se trata de una actividad ligada a la enseñanza, preanuncia y pone de manifiesto formas de trabajo características, la perspectiva pedagógica que sostiene el Instituto y, en ese marco, el lugar que se asigna y se espera ocupen –en relación con su propia trayectoria– tanto quienes ingresarán a las diferentes carreras cuanto quienes están a cargo del trabajo con ellos y ellas. Es pertinente entonces detenernos en aquellos pasajes y sentidos que emergen de la observación realizada y que se vinculan con los ejes de esta investigación.

Estas charlas, habitualmente presenciales y desde el año 2020 en modalidad remota, dada la emergencia sanitaria, son convocadas y coordinadas por el Área de Extensión, Consultoría y Difusión, y cuentan con la participación y la intervención de integrantes del Equipo Directivo, Coordinadores de las áreas de formación de las carreras y docentes de los primeros tramos de las tecnicaturas.

La dinámica y la agenda del encuentro que hemos observado para este estudio alterna entre presentación general y por carrera; asuntos administrativos, operativos y pedagógicos; exposición de los docentes a cargo y preguntas o comentarios de los participantes que les docentes retoman. En ese marco, los temas centrales son el régimen académico y el plan de estudios de cada tecnicatura, señalando los énfasis que poseen los diferentes espacios curriculares (teóricos, talleres, prácticas profesionalizantes), las instituciones y espacios con los que se mantiene contacto –fundamentalmente en las prácticas–, y las áreas y los dispositivos que funcionan en el Instituto.

Ocupan un lugar relevante asimismo ciertos posicionamientos institucionales que se estima importante destacar, tales como la perspectiva de género y la perspectiva de derechos: “*derecho al juego, al tiempo libre y la recreación, derecho a la educación en un sentido amplio, y derecho a la comunicación*”, lo cual –tal como se señala– “*le da un carácter particular a la institución*”.

La presentación contempla los dispositivos de apoyo a estudiantes, las responsables del trabajo con estudiantes con discapacidad visual y personas sordas, las Tutorías y el Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil, el Centro de Estudiantes, y la función clave de la Bedelía en materia de orientación y de recepción de la documentación requerida para la inscripción.

Algunas confusiones o equívocos frecuentes, que suelen (re)aparecer en los comienzos de la cursada e impactan de alguna manera en los procesos grupales y en las propuestas enseñanza, son anticipados por quienes conducen el encuentro y/o expresados por los participantes. Así, varios

pasajes de la presentación y ciertas consultas de los posibles ingresantes refieren a asuntos clave para el ISTLyR en virtud del carácter de “tecnatura humanística” de sus carreras y de las áreas disciplinares y campos ocupacionales de las mismas, a saber: los perfiles de egreso, el alcance y la habilitación de los títulos que se otorgan y las áreas de desempeño de los graduados. Al respecto, son particularmente elocuentes algunos pasajes como los que colocamos a continuación.

*“No piensen en la recreación enfocada sólo a una edad. El universo de trabajo de un recreólogo es super amplio y en expansión... cada vez más reconocido como un derecho”. (...) “hay técnicos en recreación trabajando en el ámbito de la salud, con personas mayores, en el ámbito del género, en juegotecas en hospitales, refugios de víctimas de violencia de género, espacios de cultura, arte y expresión. Quien transite esta carrera, luego va a saber qué le gusta”. Y se subraya que se trata de una formación que habilita a “trabajar con grupos y desde la lúdica”. Esta invitación a conocer progresivamente el campo, a explorar opciones y a descubrir las propias inclinaciones es un rasgo que atraviesa también la enseñanza en los primeros tramos de la carrera de TLyR.*

A la hora de presentar la carrera de PyES, la aproximación al sentido de la misma parte de un breve recorrido histórico, aludiendo al contexto de su creación en el año 2007 y al propósito de recuperar *“lo que venía siendo todas las experiencias educativas que llevaron adelante organizaciones de la sociedad civil por fuera de la escuela (...); experiencias educativas que se desarrollaron en las comunidades, en los barrios, en los territorios. (...) Sin darle la espalda a la escuela, estas propuestas refieren a garantizar el derecho y la democratización del acceso a la educación, pensada en sentido mucho más amplio (...)”*. Se presenta asimismo un panorama acerca de la diversidad de ámbitos e instituciones en los cuales se desempeñan los graduados.

También en el caso de CSoDL la breve historización y la referencia al contexto de surgimiento de la carrera más “joven” del ISTLyR anticipa a los posibles ingresantes algunos de los propósitos y ciertos rasgos que posee la formación desde el comienzo. *“Luego de la Ley de servicios audiovisuales, que iba a cambiar el panorama de la comunicación y los medios masivos en la Argentina, se creó la carrera; pensamos en una carrera terciaria, que tuviera inserción en el campo profesional desde temprano, que tuviera diálogo permanente la teoría con la práctica”*. Se comenta que la carrera ya tiene bastantes graduados (*“cuarta o quinta camada”*) y que van insertándose en distintos espacios.

Por su parte, las consultas de los participantes –en este caso formuladas a través del chat– permiten anticipar, aunque de manera parcial e incompleta, algo de los perfiles, las preocupaciones y las trayectorias previas de los posibles ingresantes; asuntos estos que suelen ser objeto de interés y de intercambio entre docentes, sobre todo entre quienes se desempeñan en los comienzos. La diversidad de perfiles se pone de manifiesto en la heterogeneidad de las consultas. Mientras algunas preguntan acerca de cuestiones básicas de la propuesta formativa otras consultan, por ejemplo: si la carrera de TLyR otorga puntaje docente, si *“hay materias que puedan ser convalidadas o alguna instancia para pedir una evaluación de ese tipo, y si “al finalizar se puede articular con la universidad para llegar a una licenciatura”*.

Ante preguntas del tipo *“¿Hay orientación para el armado de la trayectoria estudiantil?”* la respuesta es clara y da cuentas del involucramiento institucional en este aspecto: *“desde el inicio van a estar acompañados y no se van a sentir solos”*. La idea y la práctica del acompañamiento como responsabilidad institucional, que se postula como necesaria y se afirma como compromiso, busca y permite contrarrestar la desorientación inicial y la posible sensación de “soledad”.

Respondidas las preguntas básicas, se señala que en el curso introductorio, que se realiza posteriormente por carrera con y para quienes han decidido inscribirse en cada una de ellas, se aclararán muchas de las preguntas formuladas, y podrán conocer a docentes y graduados.

Informar e invitar, orientar y resolver dudas, entusiasmar sin augurar facilismos, anticipar condiciones y brindar seguridades, motivar y dejar planteada la necesidad de compromiso, asegurar formas de apoyo e interpelar a los posibles ingresantes en tanto estudiantes de Nivel Superior, movilizar la propia responsabilidad frente a su formación, parecen ser premisas que atraviesan no sólo

el temario del encuentro sino también la forma de encararlo y el clima que se genera en él.

En sintonía con lo anterior, sobre el final de la charla, a través del chat –al igual que lo que suele ocurrir cuando la actividad es presencial–, aparecen numerosos agradecimientos *“por el compromiso y la dedicación”*; la charla –expresan– *“es excelente y motivadora”*. Compromiso, dedicación y motivación hablan de alguna manera de lo que ponen en juego, brindan y demandan los docentes a cargo de espacios curriculares en los primeros tramos. Estas premisas que se procura transmitir y se promueven desde antes de la inscripción, reaparecen luego en tanto desafíos y modalidades de trabajo.

Cabe señalar que el dispositivo de las charlas informativas se modifica en buena medida debido a la modalidad remota en que se desarrollan. En virtud de ello, la primera parte –“más general”– se presenta a través de un video, y se realiza una charla por carrera, ya no las tres juntas.

## 2.2. Tutorías y Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil: la bienvenida, el acompañamiento, la permanencia

Dos instancias institucionales que –además de los profesores a cargo de los diferentes espacios curriculares– participan de la recepción y el acompañamiento a las trayectorias de los ingresantes, son el espacio de Tutorías y el Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil (AAyBE). La Tutora institucional se desempeña en ese rol desde el año 2015, y como docente en dos de las carreras del ISTLyR: TLyR y CSoDL. La responsable del Área de AAyBE, asume el cargo en septiembre del año 2020, y es docente en PyES. En virtud de la tarea que desarrollan y de la responsabilidad institucional que poseen, a los fines de este estudio hemos entrevistado a las dos colegas, y retomamos aquí sus aportes y reflexiones, considerando las obvias diferencias en cuanto a recorrido realizado y experiencia acumulada en las respectivas funciones.

Una percepción y una imagen elocuente para el tema que nos ocupa, es que –según la Tutora– *“Tutorías es como una mesa de entradas (...) las estudiantes y los estudiantes dicen ‘Tutorías, Bienestar Estudiantil... están del lado de las estudiantes y los estudiantes’”*. Facilitar el acceso de los estudiantes a la dinámica y la cultura institucional, y brindarles apoyo en sus procesos formativos son aspectos centrales de la tarea de ambos espacios.

Las condiciones de la cursada virtual en tiempos de pandemia, claro está, requirieron adecuaciones permanentes. Así, antes del comienzo de clases en el año 2021, la Tutora se proponía –entre otras cosas– *“sumar uno o dos encuentros más organizando la cursada”*, y reformular ciertas propuestas: *“(...) a veces los hacía que recorrieran los diferentes lugares para que se ubicaran dónde estaba cada lugar al que podían recurrir... Ahora me doy cuenta de que hay que hacerlo con la plataforma, porque no se ubican. No es que no saben manejar la plataforma, es que no se ubican”*. “El campus en sí me parece poco amigable –observa su colega del Área AAyBE–; (...) yo uso el campus, pero no me parece la herramienta que nos permita, que permita a quienes ingresan a la carrera sentirse alojados... ‘Alojáte como puedas, y entendé’...”. Y en relación con algunas consultas recibidas señala que *“lo poco que llegó tuvo que ver con desorientados, porque no sabían, porque no hubo contacto del docente...”*.

Como vemos, “ubicación” no refiere solamente al edificio, a lo físico, sino también –o sobre todo– a la familiarización con las diferentes instancias a las cuales se puede o se debe recurrir para realizar consultas y trámites de diverso tipo o para comenzar a habitar la institución. Presentar, recibir y ubicar(se) exige nuevas estrategias en la virtualidad.

En tal sentido, en relación con otra de las tareas que desarrolla la Tutora: participar en el Equipo Institucional para el Abordaje de Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género, la colega comenta: *“por supuesto, con los ingresantes hubo todo un problema porque pensaban que ‘aplicación del protocolo’ era el protocolo Covid, no el protocolo de género”*.

Dentro del abanico de estrategias y dispositivos que se despliegan desde Tutorías, la profesora destaca: *“lo que me parece que resulta más es el cuerpo a cuerpo con el estudiante, la estudiante. No el mail diciéndole tal o cual cosa, sino ‘vení, acercate’; (...) el cuerpo a cuerpo, y además: hacer entrar siempre que se pueda un Par-tutor, una Par-tutora. Porque eso las ayuda mucho, estar con una par”*.

El programa “Par-tutorxs” –presentado en el aula virtual– consiste en la participación de unx *“estudiante de los ciclos avanzados que, de manera voluntaria, actúa de nexo entre la cultura de la institución y lxs estudiantes de los primeros ciclos. Orienta y acompaña en todo lo relativo a conocimiento de las instalaciones, temas administrativos, conocimiento sobre los diferentes actores institucionales y sus funciones, orientación sobre las diferentes instancias curriculares y modalidades de cursada, conocimiento de las características y alcances del Programa Par-tutorxs”*.

El apoyo entre pares no es sólo la característica o el eje de este programa; *“el aprendizaje colaborativo”* en los grupos de cursada de las materias es asimismo una de las sugerencias “fuertes” del espacio de Tutorías, y también es –de acuerdo a los testimonios de les docentes, y con diferencias entre las carreras– contenido y/o modalidad de trabajo desde los primeros tramos en las carreras del ISTLyR.

Las tutorías –según otro de los documentos que hemos consultado– constituyen *“intervenciones psico-pedagógicas tendientes a orientar, acompañar y resolver las problemáticas académicas que presentan los/as estudiantes”*. Si reparamos en la denominación de la otra instancia institucional que estamos considerando, “lo académico” es objeto de intervención de ambos espacios, al igual que lo relativo al trabajo con ingresantes... aun cuando este aspecto no está asignado especialmente a ninguno de los dos.

Llegado este punto, cabe colocar aquí lo que nos dice la docente a cargo del Área AAyBE: *“cuando ustedes me convocan a hablar de los ingresantes... en realidad, mi propuesta... Es decir, la propuesta de Bienestar Estudiantil y Acompañamiento Académico de Silvana [se refiere a la docente que la precedió como responsable del Área], y no sé si de las docentes que estuvieron anteriormente, hacían bien foco en los ingresantes. Aclara entonces que no es esa temática lo central en su proyecto de trabajo y argumenta: “Para mí hay mucho foco puesto en los ingresantes, quizá muchas iniciativas (...)”*. El Área de AAyBE, sin embargo –comenta la colega– *“está pensada también para participar de los cursos de ingreso; o pensar esos cursos de ingreso”*, no obstante lo cual, debido a las reprogramaciones y reacomodaciones propias de estos tiempos, cuenta que no fue convocada para esa actividad este año, de modo que no ha tenido mucho contacto con estudiantes ingresantes.

La Tutora, por su parte –dirigiéndose a quienes llevan a cabo esta investigación–, aclara: *“ustedes se están ocupando de ingresantes, y en realidad yo las voy a decepcionar, porque yo no trabajo fundamentalmente con ingresantes (...). No tengo focalizada tutoría en ingresantes. Lo único que hago yo con ingresantes, específico con ingresantes”* –puntualiza– es averiguar quienes ingresan con certificado de discapacidad (*“me presentaba, les decía quién era y me ponía a disposición”*).

En virtud de ello, las propuestas de apoyo y acompañamiento ya consolidadas en Tutorías, se formulan y se ofrecen para la población estudiantil en general, no pensando especialmente en la condición de ingresantes, aunque obviamente los contemplan. En ese marco, señala la colega: *“numéricamente quienes más consultan Tutorías, precisamente, no son los y las ingresantes. Yo supongo que eso se debe a que todavía ni siquiera conocen el espacio”*. Otro pasaje de la entrevista refuerza esta misma realidad: *“cuando tienen problemas con los docentes también recurren a Tutoría; ese es un tema por el cual recurren muchísimo. Pero no los del primer cuatrimestre. El primer cuatrimestre están... como viendo cómo se acomodan”*.

No obstante lo señalado, algo –o mucho– de las necesidades y los desafíos que enfrentan quienes inician sus estudios en el ISTLyR en tanto institución formadora de Nivel Superior, es clave en la concepción y la implementación de las Tutorías toda vez que la colega subraya: *“¿En qué focalizo? Fundamentalmente en lo que llamamos ‘alfabetización académica’. Me parece que si hay un lugar destinado a darle la bienvenida a la cultura académica, es Tutorías. Por supuesto que cada docente lo hace, lo hacemos en nuestras clases, en nuestras aulas. Pero se supone que ese es el lugar de Tutorías”*.

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, la bienvenida a la cultura académica se concibe en tanto responsabilidad del conjunto de los docentes, y no necesariamente asociada o exclusivamente acotada a lo que se ofrece en los primeros tramos de las carreras con intervención específica de y desde Tutorías y/o desde el Área de AAyBE.

En el marco de dichos criterios, en el aula de Tutorías del campus virtual del Instituto se encuentran materiales (cuadernillos, propuestas de talleres, documentos) destinados a estudiantes –y también a docentes– que procuran brindar herramientas para la lectura y escritura de textos académicos, la cita documental, la elaboración de monografías, la preparación de exámenes parciales y finales. A estos materiales recurrió también –según relata– la otra colega entrevistada, cuando, a poco de haber tomado el cargo de AAyBE recibió consultas y demandas de apoyo por parte de estudiantes.

En su trayectoria a cargo de las Tutorías, “con el correr del tiempo” la responsable del espacio observa ciertos cambios en los estudiantes (podemos inferir: los ingresantes, entre ellos) que implican o demandan estrategias de trabajo específicas. *“Una característica de las nuevas generaciones”* –señala– es que *“cada vez vienen con menos alfabetización básica lograda. Entonces, la alfabetización académica la tenés que remar. ¿Qué quiero decir con alfabetización básica? A veces tengo que explicar qué es argumentar. Tengo que explicar tipo de preguntas que se pueden hacer en un examen. No es lo mismo si te piden ‘cómo considera fulano o fulana de tal, tal concepto?’; ahí están pidiendo una definición. Si te preguntan ‘cómo entienden mengano y zutano tal cosa’, te están pidiendo una comparación. Eso es alfabetización básica, no es académica. Yo creo que vienen, muchas estudiantes, con fallas en la alfabetización básica. Pero creo que es un problema del sistema educativo, no de nuestras o nuestros estudiantes”*.

Como vemos, lo relacionado con la alfabetización académica, y las formas de intervención que se vinculan con esa categoría y ese propósito, ordenan en buena medida las estrategias de trabajo dirigidas a los estudiantes del ISTLyR, y a los ingresantes entre ellos.

Un nuevo dispositivo que está siendo impulsado por el gobierno de la CABA a través de la plataforma Moodle, dialoga de manera significativa con esta temática; se trata de un *“curso introductorio para ingresantes, para todos los ingresantes de cualquier tecnicatura”*, comenta la Tutora. La propuesta aborda asuntos tales como *“qué es la educación técnica; qué es ser estudiante de nivel superior técnico (...), no dice ‘taller para preparar parciales’, pero es comprensión de textos, alfabetización académica...”*. La colega deja planteada su inquietud acerca de la forma de implementación y el alcance de dicho curso autogestivo, cuyos ejes temáticos considera que se asemejan bastante a los planteados desde el espacio de Tutorías del Instituto, así como acerca del impacto que podrá tener esta nueva estrategia en quienes ingresan al ISTLyR.

En cualquier caso, y tal como se describe en los anteriores apartados por carrera, para fortalecer tanto “lo básico” como “lo académico”, para abordar tanto lo directamente relacionado con la construcción y la apropiación de conocimientos cuanto problemáticas personales de otra índole, según el documento que ya hemos citado: *“Una tutoría puede iniciarse a partir del pedido directo del/la estudiante, del requerimiento de un/a docente, del pedido de la conducción del ISTLyR, o por decisión de la Tutora cuando identifica problemáticas específicas”*. Revisten particular importancia, entonces, el aviso, la consulta, el pedido de intervención. En relación con ello, en particular respecto de los profesores, la Tutora observa que *“tienen mucha cancha la mayoría de los docentes que tenemos”*, en cuanto perciben algo, la llaman –señala–. *“Y a veces les pregunto: ‘querés que cite al estudiante, que le diga que estás preocupada’, y ahí elaboramos con esa docente alguna estrategia”*.

La responsable del Área AAyBE, por su parte, relata: *“algunas personas que han ido como consultando... Los docentes que dicen ‘bueno, consultá en Bienestar’ (...). No formaba parte de mi propuesta, pero sí, la hago. (...) En febrero tuve la grata experiencia de acompañar... preparando, estudiando”*. Sin perjuicio de la diversidad de situaciones que puedan existir, la mirada atenta de los docentes, el aviso y la respuesta son reconocidas como modalidades y formas de proceder habituales.

Dentro del panorama general que venimos describiendo existen diferencias entre las carreras en

cuanto a la frecuencia de las consultas; la Tutora las atribuye a las tradiciones de trabajo que se han ido instalando y a la mayor cercanía y familiaridad con los colegas de las tecnicaturas en las que se desempeña como docente: TLyR y CSoDL. De hecho, son los profesores y estudiantes de esas dos carreras con quienes sostiene más habitualmente contacto desde su rol de Tutora. Lo mismo advierte la colega a cargo del Área de AAyBE quien, en el aún corto período de desempeño, recibe –sobre todo– consultas de PyES, no así provenientes de las otras tecnicaturas “*porque no los conozco y no me llega tanta demanda*” –explica–. Esa “habitualidad” está instalada hace ya tiempo y de alguna manera “formalizada” o institucionalizada entre los colegas que venían estando a cargo de ambos espacios.

En ese marco, y dada la necesidad de fortalecer funciones en el contexto de trabajo remoto a fin de garantizar el abordaje de las situaciones que se presenten y optimizar las intervenciones, a comienzos del año 2021, en ocasión de una reunión de docentes de PyES que dan clases a ingresantes, la Vicerrectora y referente de esta tecnicatura indica: “*Cuando sugieran a los estudiantes consultar a la Tutora, recuerden que frente a complejidades en los procesos pedagógicos / vinculares, la “Tutora” de PyES es la colega a cargo del Área AAyBE. Es una división de tareas que venimos realizando porque la tutora institucional no puede abarcar las necesidades de los estudiantes de las 3 carreras*”.

Entre las tareas que despliega, cuya lógica y cuya gestión va construyendo y comprendiendo progresivamente, esta profesora se ocupa de lo relativo a las becas: las “Progresar”, que dependen del Ministerio de Educación de la Nación, y becas para Estudios de Educación Superior que ofrece el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En el caso de muchos ingresantes, las mismas representan un apoyo importante para comenzar y/o para sostener sus estudios superiores. “*Un asunto que tiene también que ver con quienes ingresan, es el factor económico que apareció mucho en el [último] tramo del año pasado y el inicio de este*”, comenta. El incremento de las demandas de becas pone de manifiesto otra condición – problema para quienes están comenzando a transitar su formación, que es abordada desde el ISTLyR con los recursos provenientes de diferentes instancias y programas y de acuerdo a las pautas que establecen.

En otro orden de cosas, en cuanto a los motivos más frecuentes de las consultas que recibe, la Tutora es taxativa: “*No poder aprobar materias*”. Y agrega que las consultas “fijas” “*son por problemas con algún docente o alguna docente, sobre todo, el tema evaluación. Es decir: lo que quieren los estudiantes es aprobar. Se bancan cualquier cosa mientras puedan aprobar. Si está en juego la aprobación, viene a Tutoría*”. Tan es así que reconoce que ése es uno de los momentos en que se registran más acercamientos espontáneos de los ingresantes al espacio que coordina.

Y, congruentemente con lo que señalan varios docentes que dan clases en los dos primeros cuatrimestres, también la Tutora identifica un momento en el que suele aparecer o se pone en tensión la “ecuación” continuidad-abandono: el primer parcial. Cabe señalar que si –de acuerdo a la experiencia relatada– cualquier examen representa un hito, y si particularmente el primer parcial de cualquier materia en cualquier momento de la carrera puede convertirse en una suerte de bisagra en la trayectoria, el primer parcial de las primeras materias que se cursan supone un desafío particular.

La colega responsable del AAyBE añade una reflexión que interpela cuando refiere a la existencia de “*ciertas pretensiones docentes en esta instancia evaluativa que tiran para atrás en el sentido de la permanencia y el sostenimiento. (...) Como cierta caracterización: ‘esta piba tiene problemas, este pibe tiene problemas’... Es algo muy delicado lo que estoy planteando y me hago cargo. (...) tiene que ver con ciertas expectativas docentes, prejuicios, preconceptos, respecto a determinadas alumnas y recorridos*”. “*Me parece que ahí, debería sonar la chicharra: ¿todos son iguales, todos tienen problemas en la lectura, la escritura, en la...? (...) ¿Qué escritura estás esperando? ¿Todos aprendimos de igual manera a escribir? Lo cual no quiere decir que se tiene que bajar la apuesta*”. Dentro de esa perspectiva, en relación con lo que implica la evaluación de los aprendizajes la colega señala: “*sin culpabilizar a los docentes, sin demonizar al mundo docente ni nada por el estilo (...) también... hacernos cargo en tanto educadoras, educadores, que a veces somos muy pretenciosos, muy pretenciosos para ciertas instancias formativas*”. La profesora

aclara una y otra vez que aún está perfilando el Área que coordina y, en ese proceso, enfatiza su mirada respecto de que “(...) sostener, promocionar o permanecer... que tienen que ver con qué pasó en esa cursada; qué es lo que entendiste, qué no entendiste... Que a veces no tiene que ver solamente porque tiene problemas de comprensión... o de expresarse. (...) Son muchas discusiones acerca de cómo se evalúa”.

Tal como dejan ver los testimonios brindados por las colegas a cargo de los espacios de apoyo y de acompañamiento, las miradas convergentes y complementarias que se ponen en juego en la institución no (nos) eximen de la necesidad de profundizar acerca de puntos críticos que aparecen a la hora de pensar y efectuar procesos de evaluación y acciones de apoyo.

Un cambio constatado por la Tutora parece indicar que, en condiciones complejas como las que estamos atravesando y ante la falta del “cara a cara” propio de las clases presenciales suspendidas en 2020 y 2021, el recurso al espacio de apoyo que tiene a su cargo cobró otra relevancia para les ingresantes. [Habitualmente] *“en el primer cuatrimestre casi no se acercan. Suelen acercarse cuando yo largo la convocatoria de talleres para preparar exámenes parciales, ahí sí. Y en esta virtualidad se acercaron muchísimos más que en la presencialidad. Ahí se acercaron personas que recién entraban a la institución; pero no pasaba eso antes”*.

Para ello, además de los tópicos y algunas estrategias que hemos señalado anteriormente, el trabajo tutorial promueve (o gira en torno a) la lectura comprensiva del Programa –de la materia, taller, práctica o seminario– prestando atención a la fundamentación, los objetivos, etc.; la elaboración de mapas conceptuales; la confección de *“un glosario de las clases o de la materia, cómo tienen que leer, cómo tienen que preparar (...), hasta técnicas de estudio”*; la organización del tiempo, e inclusive cuestiones vinculadas con la ortografía. Y en el Taller *“Algunas sugerencias para organizar la cursada”*, ofrecido a comienzos del año 2021, se comunica que se abordarán –entre otras cuestiones– *“las competencias esperables y a construir en estudiantes de nivel superior”* y las que implica la cursada de manera virtual”. La invitación (pre)anuncia y subraya la importancia que revisten ciertas prácticas para transitar el Nivel Superior, sugiere que dichas prácticas se construyen y que ese proceso puede fortalecerse con apoyos específicos.

Las estrategias diseñadas se inscriben en el propósito de favorecer la continuidad de los estudios, al respecto relata la Tutora: *“trabajo mucho en la orientación, que frente a una dificultad no dejen la carrera, disminuyan la cantidad de materias. (...) Me preocupa mucho la permanencia del estudiante”. (...) Esto de la permanencia en la carrera se pone en juego ya después del primer ciclo (...) ni siquiera después del primer ciclo [sino después] de los primeros parciales del primer ciclo (...). Y ahí, como no recurren espontáneamente a Tutorías, ahí sí dependo mucho de que las docentes me avisen”*.

La preocupación por la permanencia, un asunto central en el trabajo con ingresantes, se pone asimismo de manifiesto en la perspectiva que sostiene la responsable del AAyBE, quien también menciona la situación que compromete la posibilidad de sostener y sostenerse en los primeros tramos: *“las materias que reciben ingresantes desbordan, tienen muchos estudiantes”*. Y subraya su interés por *“comprender de qué manera se puede acompañar y comprender cuáles son las limitaciones o los obstáculos que van encontrando los estudiantes en este estar en el ISTLYR, con la mira puesta –como hemos señalado ya– en “la problematización de la permanencia” (...) “no tanto en los ingresantes sino en quienes les cuesta, que permanecen y les cuesta permanecer”*.

En línea con las miradas y las prioridades que venimos presentando, al promediar el primer cuatrimestre de 2021, Tutorías anuncia –a través de una comunicación institucional destinada al conjunto de los estudiantes– la realización de un taller de preparación de exámenes parciales, explicitando situaciones de dificultad que se estima pueden estar atravesando; entre otras: *“Si estás por rendir un parcial y no sabés cómo organizarte con el material de estudio”*; *“Si ya realizaste un trabajo práctico y tenés que rehacerlo”*; *“Si te desanimás con todo lo que tenés para estudiar y estás pensando en dejar la carrera...”*.

Tanto en la anterior normalidad como en la excepcionalidad del bienio 2020-2021, con el foco puesto en la permanencia, y a sabiendas de que a menudo el hecho de que no abunden las consultas

no significa que no existen dificultades para resolver las exigencias de la cursada, la Tutora señala: *“Es mucho más lo que yo hago ofertando que lo que viene espontáneamente de los estudiantes”*.

A su modo, desde sus diferentes recorridos y experiencias, ambas colegas coinciden en que el trabajo con ingresantes es algo que ya está instalado en la institución y que la dedicación a ello por parte de los coordinadores de las Áreas de formación, las reuniones con docentes y/o estudiantes del primer ciclo que forman parte de la agenda de cada una de las carreras. De modo que, aun cuando puedan advertirse aspectos a revisar, profundizar o enriquecer, la opción –antes citada– por “la oferta” más que por “la espera de demandas”, afirma (y se inscribe en) un posicionamiento institucional en cuanto al acompañamiento y el apoyo a las trayectorias de los estudiantes en la perspectiva de la continuidad de sus estudios.





