

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° 3

El trabajo con ingresantes en la carrera de Pedagogía y Educación Social, y desde las áreas y dispositivos 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° 3

El trabajo con ingresantes en la carrera de Pedagogía y Educación Social, y desde las áreas y dispositivos 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)

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”	5
Introducción	5
1. La formación en los inicios de la tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (PyES)	6
1.1. Percepciones docentes acerca del perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de PyES	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	15
1.4. Lo relativo a “ingresantes” en la agenda de la carrera y en las estrategias de trabajo colectivo	21
2. Áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento	25
2.1. La Charla informativa: orientación, invitación, anticipación	26
2.2. Tutorías y Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil: la bienvenida, el acompañamiento, la permanencia	28

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° 2:

El trabajo con ingresantes en la carrera de Tiempo Libre y Recreación, 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 estudiantiles¹.

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 PyES, 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 arte, educación y sociedad (TAEyS), Prácticas Profesionales I (PP1) y Pedagogía, dictadas en el primer cuatrimestre;

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

y Seminario de coordinación de grupos (SCdG) correspondiente al segundo tramo². Se recoge asimismo la información proveniente de las tres entrevistas realizadas a ingresantes (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 PyES.

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 de diferentes actividades y consulta de documentos institucionales.

I. La formación en los inicios de la tecnicatura en Pedagogía y Educación Social (PyES)

I.1. Percepciones docentes acerca del perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de PyES

Les docentes entrevistadas coinciden en señalar la heterogeneidad de la población estudiantil de la carrera, particularmente a los ingresantes, y en la imposibilidad de generalizar respecto de los rasgos que les caracterizan. Observan diversidad etaria, de trayectoria educativa (estudiantes recientemente egresados de secundarias –en algunos casos, de adultos–, otros con una carrera previa de la UBA), de propósitos (personas con experiencia en el campo educativo, social, militante, que quiere profesionalizarse o acreditar la formación; otras que no la tienen pero quieren “cambiar el mundo” o cuestionar su propio recorrido educativo); ingresantes que no tienen intención de desempeñarse profesionalmente en el área pero se sienten atraídos por el estudio.

La profesora de Pedagogía destaca asimismo las ganas y la motivación predominantes, que contrastan con su experiencia de trabajo en carreras de formación docente: *“A mí hay algo que siempre me gustó de trabajar en este lugar, que es que los pibes y las pibas ya vienen con muchas ganas. Es algo que en los otros lugares no siempre me encuentro... El pibe que decidió estudiar [el profesorado de] inglés no tiene ganas de aprender Pedagogía, quiere aprender inglés, tengo que hacer ahí un laburo..., un laburo extra en términos de cómo engancha... (...) Y lo que me pasa, en general, con los estudiantes del ISTLYR es que el interés ya está un poco establecido, porque esto es pedagogía y ellos eligieron estudiar Pedagogía y Educación Social”*.

Ante la pregunta acerca de si con el correr del tiempo han percibido cambios en el perfil de quienes ingresan a la carrera, los profesores hacen referencia a diferentes asuntos. Una de las colegas señala un aumento notable de la matrícula, una mayor afluencia de docentes –especialmente, maestras de nivel inicial y primario– y un marcado predominio de estudiantes mujeres, a diferencia de años anteriores. *“Se me invirtió la carga –dice la profesora de Pedagogía– al principio, los primeros años, no tenía más varones [que mujeres] pero había muchos varones en los grupos, hoy tenemos pocos varones. Tuve uno el cuatrimestre anterior, otro este cuatrimestre. Un solo varón. Me llamó la atención, porque teníamos más varones, ¿qué pasa con los muchachos? Algo interesante para pensar también”*.

2. La grilla de espacios curriculares del 1er ciclo (o cuatrimestre) de la carrera se completa con las siguientes instancias: Psicología Social e Institucional e Historia Social Argentina. Y el 2do ciclo se completa con: Pedagogía y Educación Social I, Políticas Públicas sociales y educativas, Sujetos y aprendizajes, Comunicación, tecnologías y educación, Seminario en Perspectivas de Género y DD.HH y una materia opcional del campo de la lúdica.

También se sorprende por el ingreso de personas con estudios previos escasamente vinculados con la carrera, como medicina, marketing o diagnóstico por imágenes.

Por su parte, el docente del SCdG realiza una observación sobre la procedencia socioeconómica de muchos ingresantes y el efecto excluyente que generó la virtualización forzada durante la pandemia: *“Por un lado, la carrera ha hecho lugar a pibes o pibas que venían de contextos en donde la educación superior no suele ser lo corriente. He tenido algunos estudiantes que provenían de barrios muy humildes, familias humildes, y que en este contexto no es que entran a PyES –por lo menos en mi hipótesis– o que entran al ISTLYR y no pueden seguir. Es que ni se anotan. (...) lo que pasa es que el Estado no lo ofrece, que para ser estudiante de nivel superior tenés que tener wi fi o una computadora”.*

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

Los testimonios recogidos mediante las entrevistas evidencian diferencias respecto de la importancia que les docentes, a la hora de diseñar las propuestas pedagógicas, asignan a la presencia de ingresantes en los distintos espacios curriculares. Quizás el contraste más notable se produzca entre la docente de PPI, que afirma: *“la materia está pensada bastante en esta línea (...), la pensamos para ingresantes”*, y su par del Taller de AEyS, que no percibe que la tarea gire necesariamente en torno de la categoría “ingresantes”. De hecho, esta profesora problematiza dicha categoría y la mirada acerca de los “ingresantes” como un universo homogéneo, a partir de la densidad que poseen las trayectorias o recorridos previos de algunos ingresantes. *“En general, creo yo, en el taller no se da una cosa de los ingresantes y los que no son –subraya–. Se da más por intereses, por afinidades que se van armando, que por ingresantes o no ingresantes. (...) También lo que te decía: por ahí el ingresante es gente grande, alguno, gente formada, o gente no grande pero con experiencia por haber trabajado”.* No obstante, reconociendo situaciones propias de los inicios de la formación, añade: *“Sí, siempre, en general, hay determinados casos particulares con alguna dificultad tal vez para entender consignas o entender cómo funciona un terciario, o que están con la mirada muy de secundario... (...) Más un tema de encuadre, de entender cómo funciona una formación después de un secundario, que por ingresantes o no ingresantes”.*

En otro orden de preocupaciones que cabe consignar aquí –aun cuando no remiten necesariamente a la condición de ingresantes de los estudiantes–, la docente de Pedagogía plantea la necesidad de una adecuación de orden teórico o de enfoque, ligada a las particularidades del campo ocupacional y del perfil profesional de la carrera, que no anclan en lo escolar: *“Si bien es la misma materia, incluso comparto material bibliográfico, trabajo en unos espacios y otros a veces con textos similares, yo tenía que pensar una pedagogía que no era para profesores, que es la diferencia más grande que encuentro, con la que me encontré cuando empecé a trabajar en el ISTLYR. Porque en todos los otros lados doy Pedagogía para gente que va a dar clase. Entonces en un sentido es más fácil armar la materia, porque aun la bibliografía pedagógica referida al sistema educativo y las funciones docentes..., por ejemplo, construir un enfoque que se adecue, que se alinee al perfil profesional de un educador o un pedagogo social, para mí implicaba otra construcción”.*

Varies docentes muestran acuerdo acerca de la necesidad de realizar adecuaciones en términos de “reducir la exigencia”, un aspecto no del todo resuelto que provoca tensiones y ambivalencias, o de volver más accesibles o acotadas determinadas lecturas, actividades de escritura y formas de evaluación: *“Eso es algo que fui un poco midiendo, (...) acomodando en términos de ver qué material utilizaba, y qué tipo de ejercicios les hacía hacer. (...) Por ejemplo, incorporé más ejercicios de escritura que al principio no me di cuenta de incorporar, entonces cuando recibí el primer trabajo de evaluación...”*, comenta la docente de Pedagogía.

La colega a cargo de PPI señala asimismo que los cambios se evidencian en los trabajos demandados, las entregas y ciertas formalidades. *“Era mucho más exigente en un inicio. (...) Y en ese sentido, si me preguntás hoy, no, yo en ese momento creo que no tenía la representación de lo que implicaba un ingresante en el ISTLyR”*. Por su parte, el docente a cargo del SCdG, menciona que tuvo que hacer cambios cuando [en razón de la reubicación del espacio curricular en el plan de la carrera] empezaron a llegar estudiantes de primer año. *Tuvo que ver con esto, con las dificultades con las que nos fuimos encontrando para sostener la cursada en sus inicios, con lo que tiene que ver con la adaptación al nivel superior, quizás estudiantes que no vienen con plafones que ya de por sí los hagan rodar solos*. Como vemos, los docentes van advirtiendo las particularidades que conlleva el trabajo con ingresantes por diferentes razones y en distintos momentos, y señalan el impacto que tuvo y tiene, para el abordaje de estas cuestiones, el trabajo conjunto con otros docentes que dan clase en el primer tramo (tema que desarrollaremos con mayor detenimiento más adelante en este documento).

También las estudiantes entrevistadas identifican dificultades vinculadas con los niveles de demanda y exigencia en los inicios de la carrera de PyES, y las comparan con los de otras carreras o instituciones de educación terciaria. Evalúan positivamente este rasgo desde una perspectiva personal, pero no dejan de señalar la complejidad que reviste la cursada para buena parte de los estudiantes: *“creo que el nivel de exigencia de PyES es alto para ser un terciario [dice una ingresante]. Eso a mí me satisface muchísimo, pero entiendo que puede ser cuesta arriba, y desarrollar parciales, tanta redacción, con tanta incumbencia de autores, puede ser buenísimo para quien pueda escribir, pero para quien no tiene el hábito de escribir puede ser complicado”*. Rescatan, no obstante, la flexibilidad y la predisposición de los docentes para contener al estudiantado y allanar dificultades, si bien no siempre logran evitar el desgranamiento.

De manera general, puestos a reflexionar acerca de lo que implica dictar sus materias en los comienzos de la carrera, tres de los cuatro docentes entrevistados manifiestan que les encanta trabajar en el tramo inicial. En algunos casos, porque permite presentar el campo de la Pedagogía y la Educación Social o porque es una carta de presentación de la carrera. En este sentido, la docente del Taller de AEyS percibe la ubicación temprana de su espacio curricular como una muestra del relieve que se le atribuye dentro del plan de estudios. La docente de ese espacio curricular da cuentas de su interés y de la satisfacción que le generó “de entrada” la posibilidad de tomarlo a cargo, a partir de su fuerte implicación personal con el campo disciplinar y conceptual que abarca el Taller, así como con la propuesta institucional del ISTLYR: *“Una de las cosas que tuve en cuenta mucho es que era una carrera que entraba en una institución que también ya había otra carrera, que era Recreación. Había un idioma que yo también entendía. Me identifiqué mucho con el taller. Me enteré de ese taller, dije: ‘ay, siento que lo hicieron para mí’. Una cosa..., justamente me interesa lo que tiene que ver con la articulación entre arte y educación”* y –destaca– la vinculación con lo social. Los docentes también señalan que el trabajo en los comienzos de la formación constituye una oportunidad para convocar o entusiasmar a estudiantes que quizás no están muy convencidos de que la opción que ha hecho por esta carrera sea la correcta.

Se reconoce un trabajo específico ligado a la heterogeneidad de la matrícula antes mencionada y a la necesidad de un acompañamiento especial, sobre todo, de aquellos ingresantes sin estudios previos de Nivel Superior. El docente del SCdG admite que no es el tramo donde más cómodo se siente debido a lo que supone, precisamente, el *“peso puesto en los procesos de alfabetización, de inclusión en el nivel”*. En su opinión, se trata de una cuestión problematizada y adoptada como foco de trabajo por parte del cuerpo docente. Sin embargo, independientemente de sus preferencias, asume claramente la responsabilidad que le cabe: *“No lo elegiría, pero ya que estoy asumo el desafío y entiendo que hay que poner un ojo en esta cuestión, sobre todo porque en muchos casos los estudiantes y en la mayor parte de los casos los profes, elegimos de alguna manera ser docentes en Pedagogía y Educación Social, tenemos la responsabilidad de pensar modos alternativos de acompañamientos de trayectorias, a los que tanto criticamos –en casi todas las materias– que la escuela no hace, o que la escuela hace mal. Y si entonces expulsamos de la misma manera, poniendo una vara muy alta, no individualizando los recorridos... todo*

lo que pensamos que hay que hacer en nuestro campo, la carrera tiene que predicar con el ejemplo". Por otra parte, valora positivamente algo que es propio del trabajo con ingresantes: la posibilidad de contar con grupos numerosos, aspecto significativo para el seminario ya que eso habilita experiencias necesarias e interesantes relativas al funcionamiento de los grupos.

Frente a la pregunta por **las contribuciones de los espacios curriculares que dictan a la familiarización con la vida institucional**, es posible identificar dos aspectos coincidentes, al menos en las respuestas de algunos docentes entrevistados, como veremos: ligados claramente a la inserción y la permanencia en la carrera de PyES. Por un lado, la conformación de grupalidad, que es valorada por todos y tematizada como campo de contenidos del SCdG (asunto que abordaremos en particular más adelante). Por otra parte, se desataca la articulación entre distintas asignaturas, en tanto modalidad de trabajo y apuesta por la construcción de una perspectiva integrada y coherente de la carrera, que va forjando una identidad común.

La profesora de PPI destaca la importancia que en ese sentido adquiere la realización de clases en conjunto con la materia Psicología Social Institucional para abordar contenidos comunes a ambos espacios curriculares, y actividades en articulación con Prácticas II: *"es como un panel, que los estudiantes de Prácticas II les presentan su Centro de Prácticas a los de Prácticas I, que también va dando como cierta perspectiva de que la cursada de la materia se entrama con otras, y que lo que sucede acá no es aislado. (...) ahí se va armando algo de la identidad de ellos como estudiantes de PyES, del ISTLyR y del nivel superior"*. En el mismo sentido la docente de Pedagogía aporta: *"también hay una articulación que fomento bastante y me gusta que ellos hagan, entre las materias. Ellos encuentran muchos puntos de contacto entre Prácticas, Pedagogía y Sujetos" (...). Y creo que eso hace también a la idea de que uno está en un lugar que está pensado para que uno haga un buen recorrido"*. La preocupación por transmitir y fortalecer la "coherencia interna" de la formación atraviesa claramente la percepción que tienen los docentes acerca de la incorporación progresiva a la institución, la construcción de la identidad y la pertenencia.

A propósito de ello, la docente de Pedagogía recupera su propio recorrido formativo como contraejemplo de esta apuesta pedagógica. En efecto, alude a una compartimentación muy fuerte entre materias inconexas en su paso como ingresante del nivel superior en otra institución: *"... la articulación la hacías vos como estudiante, cuando podías, de la manera que podías. El problema es tuyo"*. En las antípodas de esa modalidad, también la docente del TAEyS se refiere a la articulación no solo entre materias sino también entre carreras. Relata experiencias diversas de articulación en el marco de proyectos y actividades compartidos con colegas y entre cátedras: salidas, visitas, muestras, junto con la materia de Historia Social o con Educación y comunicación (de PyES), y con Pedagogía y Recreación (de TLyR) o con espacios curriculares de diferentes tecnicaturas con eje en lo expresivo. *"Pensándolo desde el lugar de ingresantes, está bueno. Porque de alguna manera las materias o los talleres que ellos van a ir recorriendo a lo largo de su formación (...) se integran (...) las áreas y las carreras"*. Para la docente esta modalidad de trabajo excede lo propio de su Taller y apunta a objetivos y experiencias que interesa propiciar, particularmente en los primeros tramos: *"una cosa más de adecuarse a la institución, de formar parte, de sentir cierta identidad como grupo, de empezar a querer a esa institución. (...) Me parece que las primeras materias o talleres que hacen, marcan ciertas huellas que después, si son buenas experiencias, las van a acompañar (...)"*.

Asimismo, los colegas relatan que brindan información a los ingresantes acerca de las distintas áreas y herramientas que brinda el Instituto para acompañar los primeros tramos; en palabras de la docente de Pedagogía: *"Ni bien empezamos también trato de mostrarles o contarles, aunque ya se haya visto en el curso de ingreso o lo que sea, cuando voy viendo algunas cuestiones, dificultades particulares, siempre es 'acuérdense...', nosotros tenemos las tutorías, tenemos esto, lo otro, esta otra área, pueden recurrir a esto'. Hay una cuestión de recordar las distintas áreas que tenemos en el ISTLYR, y pueden acceder para hacer mejor algunos recorridos"*.

Las estudiantes, por su parte, señalan diversos aspectos que contribuyen a su familiarización

con la vida institucional. Advierten que un determinado posicionamiento político-pedagógico es compartido por los docentes de las distintas asignaturas, y relacionan este rasgo con la construcción de una identidad institucional particular. *“Entiendo que hay algo respecto de la identidad de alumno del ISTLyR, porque hay algo respecto del ISTLyR dentro del contexto de Buenos Aires, de la Ciudad, por las materias, por el corte ideológico, que es interesante. (...) creo que este discurso coherente que tienen los docentes, porque yo lo identifico como coherente, dejan clara su posición política, el objetivo de cada materia, de cada decisión suya como docente en cuanto a cómo dar las cátedras, llega. De esa forma, simbólicamente, llega e impacta en la identidad, creo yo.”*

En otro orden de cosas los estudiantes destacan también: *“(…) desde que empecé a cursar me sentí muy cómoda tanto con el contenido como con la institución. Y la pedagogía institucional también un poco”*. Inferimos que esta expresión encierra una valoración positiva respecto no solo del clima, sino de los modos y de la perspectiva con las que el Instituto y la carrera acogen, forman y transmiten, intencionalmente.

El relato – recuerdo de una de las alumnas, presenta otros elementos referidos a la percepción inicial, al recibimiento y la familiarización con la institución: *“Me vienen a la mente pancartas y carteles que avisan, que te dan la bienvenida, que te recuerdan lo de Bedelía, que en ese espacio hay siempre mucha información, ‘recuerda, no olvides esto, mira’...”. Te va mostrando, te va presentando los distintos lugares o espacios, sectores, que hacen a la institución de una forma amable, amigable, que a mí me gusta, me gustó (...) Te hacen sentir que están de tu lado. A veces, en otras instituciones educativas, ir a la Administración vas con un dolor de cabeza, que te ponen mil cosas, que sos alumno y entonces te la bancás como sea. Aquí no, es muy especial, destaco muchísimo este acompañamiento, siempre. Por correo electrónico en este tiempo”*. Coincidente en la valoración general y en la ponderación del rol que desempeña Bedelía en cuanto a brindar orientación en los primeros tiempos dada su *“capacidad de respuesta casi para todo”*, una de las ingresantes de todos modos señala: *“Creo que un cuatrimestre no alcanza para terminar de conocer el espacio físico, y cómo funciona”*.

En este marco, los estudiantes reconocen la importancia que reviste la organización de actividades conjuntas entre carreras como propuestas que posibilitan el encuentro entre estudiantes de las diferentes tecnicaturas y favorecen la apropiación institucional: *“...pensaba en las charlas o las actividades que se dan en conjunto, por ejemplo me acuerdo que en su momento (...) vimos varias películas, y estaba muy bueno también, porque tomaban como una importancia institucional... Se levantaba la clase, o la clase se iba hacia allá (...) siempre eran muy interesantes, y muy atinadas las propuestas. También era un buen lugar de intercambio con otros estudiantes y otras carreras (...). Una actividad de género, me acuerdo, por el protocolo. Y estaba bueno que cada tanto suceda eso, porque era una gran reunión de todo el Instituto para también intercambiar sobre diferentes temas, y en general también siempre se retomaba en la clase. Eso es lo que más destaco”*. Cabe resaltar algo que sugiere el testimonio de esta alumna: que las discusiones llevadas a cabo en esos encuentros suelen recuperarse en los espacios curriculares, lo cual los legitima y los jerarquiza. Sin perjuicio de ello, otra compañera dice acerca de “esas charlas y esas actividades”: *“No sé si son suficientes para la construcción de identidad. Pero están y eso está buenísimo”*. Las experiencias y las reflexiones de las ingresantes acerca de la familiarización con la vida institucional, con el espacio, con los diferentes actores y funciones, y con la identidad que se comparte, se inscriben en un proceso de construcción progresiva, que es promovida y acompañada.

Respecto de **la aproximación al campo ocupacional y a la identidad profesional propios de la carrera**, las respuestas de los docentes varían según el espacio curricular del que se trate. En el caso de PPI, se caracteriza como la materia que presenta a los estudiantes el campo de la Pedagogía y la Educación Social. El mayor desafío que se identifica tiene que ver con la construcción de una mirada, de un enfoque sobre las prácticas educativas basado en la formación (conceptos, teorías, argumentación) y en el rol profesional, y no en el sentido común o la intuición. Según la docente a cargo de este espacio curricular, el proceso de acercamiento al campo profesional de la PyES se va dando en las

salidas al campo y en la puesta en común de las experiencias observadas por cada grupo. El profesor a cargo del SCdG explica que este espacio curricular surgió a partir de una demanda de los propios estudiantes, a fin de poder incorporar herramientas exigidas en las prácticas, para las cuales no se venía brindando una formación específica. En el caso de Pedagogía, se trabaja mucho la categoría de “intervención” para abordar la construcción de dispositivos pedagógicos, lo que, de acuerdo con la profesora, implica correr el foco del contenido o de lo puramente metodológico. Un aspecto significativo que identifica la docente tiene que ver con deconstruir miradas asistencialistas o mesiánicas sobre la propia práctica. De este modo, habilita el reconocimiento de los límites de la intervención pedagógica, sobre todo, dentro de las lógicas que predominan en programas impulsados en marcos diversos. Por su parte, la profesora del TAEyS rescata, por un lado, la modalidad de taller por sus aportes en lo metodológico al perfil del educador social y, por otra parte, la formación específica en lo artístico desde una perspectiva articulada y ofreciendo un conjunto de herramientas.

Así, las entrevistadas reconocen las contribuciones particulares que realizan los diferentes espacios curriculares a la aproximación al campo y a la identidad profesional de la PyES, destacando por un lado, la construcción que se propicia en materia de categorías teórico-prácticas y posicionamientos político-pedagógicos, y por otro, lo relativo a la adquisición de herramientas concretas de intervención.

Las estudiantes, por su parte, ofrecen las siguientes reflexiones acerca de su aproximación progresiva al campo y a la identidad profesional, y al modo en que la cursada de las materias contribuyó a definir con mayor claridad lo que inicialmente se les presentaba confuso o difuso. Una de las ingresantes dice al respecto: *“Yo... Al principio, como no tenía mucha idea de qué..., cuál era el oficio, dónde se materializaba. De hecho, no es que me anoté por un objetivo laboral, digamos, por llegar a estar trabajando en tal lugar, sino más bien porque me llamaba mucho la teoría, la posición ideológica del espacio. Que esta carrera me va a permitir trabajar en tal lugar... fui descubriendo dónde estaban los educadores sociales laboralmente, lo sigo descubriendo también, creo, en las prácticas y en las materias”*. Otra de las alumnas entrevistadas coincide en que los primeros tramos de la formación permiten ir descubriendo lo propio de la PyES: *“Parece que es un espacio que se tiene que seguir construyendo porque los límites son poco claros y eso hace que en la realidad se complejice. Sin embargo, me parece que, con la cursada también, se va construyendo y se van estableciendo esos límites”*. Una de ellas rescata incluso un insumo concreto abordado en clase, que le permitió tomar contacto con experiencias y ámbitos de desempeño profesional: *“Me acuerdo que leímos un texto en Prácticas I, muy bueno, era como una entrevista, un testimonio de dos egresadas que terminaban en lugares diferentes, una en un colegio formal, y otra me acuerdo que en otro espacio. Estaba bueno, era clarificador”*.

En cuanto a **las principales estrategias de enseñanza desarrolladas en las clases**, dos cuestiones claras surgen de las respuestas ofrecidas por los docentes a cargo de espacios curriculares bien diferentes. Por un lado, la voluntad de anclar la teoría en experiencias empíricas concretas, es decir, de distanciarse del contenido teórico como objeto descontextualizado y como fin en sí mismo. Y como contracara, que pone de manifiesto la misma preocupación u orientación: las asignaturas presuntamente más “prácticas” proveen un fundamento teórico para esas prácticas y para las herramientas que bridan.

Así, la profesora de Pedagogía, subraya la importancia de pensar *“la intervención pedagógica en territorios específicos, con sujetos específicos, con intencionalidades, que a veces son las nuestras y otras son de los programas o no, en los que uno se inscribe para laburar”*. Y la docente a cargo de PPI relata: *“Para mí otra estrategia fuerte es esto de que en la anteúltima clase hacen un repaso colectivo. ¿Qué hacemos? Dividimos todos los textos de la materia en todo el grupo y cada uno de ellos va presentando los conceptos principales de cada texto y a la vez diciendo ‘¿esto qué les resuena en su Centro de Prácticas?’*. Y de alguna manera, además de volver a mirar en conjunto toda la materia, es también una especie de ensayo sobre esa articulación teoría-práctica (...).” En un sentido similar, el colega que dicta el SCdG cuenta: *“... y después la parte, vamos a decir, más teórica, un poco tiene que ver con que la práctica necesita una reflexión sustentada y trabajamos algunos materiales básicos”*. La imbricación teoría-práctica que atraviesa el di-

seño y la puesta en marcha de diferentes estrategias de enseñanza es problematizada asimismo por la docente del TAEyS: “... hay como una cuestión, una mirada más estereotipada en el sentido de pensar que si es de arte entonces... todo ‘de hacer’. Estoy generalizando... ‘Hacer’, como ‘manos en la masa’. Y el taller tiene cuestiones teóricas, cuestiones prácticas, articulación; trabajamos el eje de apreciación, contextualización, producción, de manera articulada, pensar en proyectos, hay cuestión de investigación, hay también lectura. Hay también capacidad de pensar lo que hacemos con lo que estudiamos, con lo que leímos, o sea, todo eso. Hay como un principio de modificar lo que en general uno trae como representación de lo que puede ser el taller de arte”.

Esta articulación es resaltada también por las estudiantes entrevistadas, que recuperan un amplio abanico de estrategias y dinámicas, que propician la conceptualización. “Que se daba algo de lo teórico, materias muy teóricas, también algo de lo práctico o lúdico en algún punto, o más de poner el cuerpo también, que estaba muy bueno. Por ejemplo, recuerdo en Historia: ir a la calle, a recorrer la calle y charlar de la historia desde lugares físicos concretos, la ciudad. En Artes: museos. En Psicología (esas son las que cursé el primer cuatrimestre): también mucho debate y poner ejemplos concretos en lo teórico. Todo siempre..., a mí me sirvió mucho, está muy bueno”. “Salir y hacer afuera historia y artes de la mano, fue increíble” –enfatisa una de las alumnas. Otra compañera identifica este rasgo como un sello singular del ISTLyR, que lo distingue de la propuesta académica de algunas instituciones universitarias y que dota de sentido los niveles de exigencia antes aludidos. “Yo comparo con la UBA, por ejemplo (...) que en una te daban estos textos y en otra estos otros textos, que no sabían entre sí qué textos te daban; cosas que hacen que en realidad la exigencia sea ‘a ver cómo te movés vos dentro de todo este bardo’ (...) Y hay algo para mí de la potencia académica que creo que está mucho en el ISTLyR, que no es solamente eso: leer un montón y saber un montón, sino poder articular práctica con teoría. En una película hay un montón de teoría también. Esas cosas, para mí están rebuenas”. Testimonios como éste, que justifican la exigencia si (o debido a que) está acompañada y permite aprender, dan cuenta –desde la perspectiva de les estudiantes– de las estrategias de enseñanza desarrolladas en las clases.

En este marco, cada espacio curricular, desde su especificidad, despliega modalidades diferentes en las clases. En el TAEyS, por ejemplo, tiene mucha relevancia el trabajo en torno a imágenes, visitas a exposiciones de diferentes espacios artísticos o sitios de memoria, y en el SCdG, destaca el docente: “el hecho del juego; porque por más que estamos en el ISTLyR son pocas las instancias en PyES en las que juega. (...) Y eso sabemos lo que genera, porque nos dedicamos a esto. Genera otro modo de estar, el habitar los lugares. Yo siempre les planteo que en las actividades que ellos coordinan el cuidado del detalle en la ambientación, y entonces se preparan souvenirs para el final de la actividad... Y eso genera un clima que inclusive lo que terminan devolviendo los estudiantes, primero, es que esto es lo que hace al seminario, no tanto los aportes que haga yo, que están ahí, ni las lecturas”. El mismo profesor relata que hacen “clínicas” sobre situaciones complejas, y trabajan la grupalidad y la coordinación en el propio recorrido de la cursada. Y más allá de las especificidades, son varios los espacios curriculares que realizan actividades a partir de material audiovisual. “Trabajamos por ejemplo con escenas de películas, a ver qué ve cada uno de ellos, y se van escuchando. Y eso lo hacemos después de trabajar cómo construimos o como pensamos la mirada o el enfoque desde el cual acercamos a las prácticas”, cuenta la profesora de PPI.

Una de las ingresantes entrevistadas rescata y valora enfáticamente el uso de estos materiales: “Los recursos audiovisuales siempre; esta peli, este corto... A mí me suma muchísimo, me permiten apropiarme de los contenidos y relacionarlos con otros conceptos, en otras áreas. Para mí es importante”. Las estudiantes valoran asimismo las dinámicas de trabajo impulsadas por les docentes y subrayan rasgos tales como el impulso al debate, las formas muy colaborativas, y los modos como procuran la participación en las clases. Las alumnas expresan acuerdo asimismo en que “en general las propuestas de las materias permitían que vos puedas hacer el trabajo también en relación a tu interés, a lo que a vos más te llama la atención. Creo que eso también estaba muy bueno, te permite poder indagar un poco más en lo que te interesa. Y también le suma al disfrute de hacer ese trabajo”.

Les docentes también coinciden en una apuesta deliberada por establecer cierta coherencia entre los contenidos enseñados y las formas de enseñar y de aprender. En este sentido, el trabajo en grupos o en parejas y la implementación de dinámicas diversas se recortan como estrategias claves. En ese marco, señala la docente del TAEyS: *“(…) mostrar que yo también lo hago, me parece que es una forma de ser coherente a la metodología de taller con la que estoy trabajando. Esta cuestión de articular. Eso también lo pienso como un plus para los estudiantes desde ese lugar”*. La colega a cargo de PPI propicia que para presentar ciertos trabajos les estudiantes *“armen alguna dinámica; entonces lo que ellos quieren transmitir sobre ese Centro de Prácticas, que lo pongan en juego a través de una breve actividad. Entonces van ensayando lo que es coordinar una actividad, hablar en grupo”*.

Dicha modalidad es intrínseca al SCdG; *“en la presencialidad –dice el profesor–, la mitad de la cursada es los propios estudiantes conformando parejas o tríos haciendo actividades, coordinando actividades para sus compañeros”*. También en este caso, la memoria del recorrido previo del docente en su rol de estudiante juega como espejo inverso a la hora de pensar las prácticas de enseñanza: *“Es como si yo enseñara a coordinar grupos y mi materia fuera cero dinámica, un embole, a mí no se me entendiera nada, no planificara nada. Cosa que yo viví como estudiante del profesorado. Mis profesores de didáctica eran didácticamente un desastre. Y eso también me formó”*.

Les docentes entrevistados apelan a la puesta en común en el aula de las tareas y los aprendizajes, como una forma de lograr la apropiación progresiva de los saberes y las prácticas, de acercar y familiarizar a quienes no pudieron seguir lecturas o actividades en los tiempos pautados e, incluso, de implementar formas de evaluación colectiva y entre pares, sin resignar su responsabilidad a la hora de exponer o de hacer devoluciones.

La docente del TAEyS, que plantea –al igual que otras colegas– diferentes formas y modalidades de entrega de trabajos y evaluaciones parciales (individuales, grupales, en pareja, en tríos), relata: *“un día vienen y se muestra, y además en general los trabajos no es que me los llevo listos, sino que lo que hacemos es que se compartan en el aula. (...) La persona faltó, se enfermó, no entendió, lo reelabora y lo vuelve a presentar”*. El profesor del SCdG, por su parte, describe: *“Yo les voy planteando objetivos, contenidos, desafíos, cuestiones que vayan surgiendo, y tienen dos semanas para mandarme una planificación, yo la reviso... Hacemos como una pequeña practiquita, y después la llevan adelante durante la mitad del horario de la materia. Una hora. En realidad, son 40, 45 minutos porque después nos tomamos unos minutos para pensar sobre eso que pasó ahí. En clave de los coordinadores. Si surge algo del grupo se toma, pero en clave de la coordinación, las devoluciones son horizontales. Yo siempre me guardo unas anotaciones para también devolver lo que vi ahí, no como palabra sagrada”*. En sintonía con los testimonios anteriores, la profesora de Pedagogía señala: *“Al final del cuatrimestre la última actividad que hacemos de evaluación implica un trabajo previo en grupos y tienen que ponerse en contacto entre ellos”*. Y en relación con las devoluciones que realiza, describe: *“Casi siempre les planteo devoluciones que tienen que ver más que nada con valorarles lo que pudieron hacer y plantearles otras preguntas que les podrían ayudar a seguir pensando esto que están pensando. ‘Esto está bueno, qué bueno que pudiste elaborar tal cosa, esto que pudiste rescatar es importante. Ahora sería bueno que pienses tal cosa, fijáte esto, por qué lo estás diciendo de esta manera’”*. Ese tipo de intervenciones, la valoración de los avances, así como los señalamientos y el apoyo para mejorar o profundizar la producción realizada, son aspectos comunes a las estrategias implementadas por los docentes entrevistados.

Finalmente, una estrategia que importa reseñar y destacar es el trabajo en torno al programa de la materia; al respecto subraya la docente a cargo de PPI: *“les permite entender la fundamentación de la materia, qué es lo que busca cada materia, qué les pide”*. El programa y el cronograma constituyen así una suerte de guía orientadora a lo largo de la cursada. La entrega anticipada de la consigna del trabajo final desempeña también un papel en ese sentido, señala la misma colega: *“Es como raro, porque a principio de mayo les estamos dando la consigna del trabajo final que entregan en julio, y les decimos: esta consigna hoy les parece chino, pero es lo que nos va a ordenar el trabajo, entonces vamos volviendo a esa”*

consigna como una hoja de ruta de lo que buscamos en la materia”. Según expresa una de las alumnas, la estrategia se revela particularmente provechosa para la organización de los estudios: “Yo destaco esto de compartir cómo va a ser la cursada, me parece fundamental. Organizarnos, compartir, socializar el programa y el calendario, me parece fundamental. O por lo menos a mí me ayuda mucho”.

La construcción y el fortalecimiento de la grupalidad es un componente relevante en todos los espacios curriculares, según expresan los docentes. Algo respecto de este tema se viene poniendo de manifiesto a partir de las estrategias de enseñanza reseñadas. Cabe señalar ahora que, por un lado, lo grupal es percibido (y promovido) en tanto contención o sostén para la continuidad de los estudios: “Porque genera mecanismos de solidaridad, porque la preocupación ya no es solo mía si la o el estudiante no está”, dice el profesor de SCdG. Por otra parte, se propicia como estrategia para favorecer el aprendizaje, y en ciertos casos, se vuelve objetivo y contenido, en la medida en que el trabajo con grupos constituye un aspecto ineludible de la práctica profesional de los educadores sociales.

La profesora de PPI comenta: “en esa primera clase trabajamos con algunas dinámicas que tienen que ver con poner en escena que la construcción de grupalidad va a ser un contenido transversal, y que la construcción de grupalidad implica generar vínculos y tareas, organizarse, gestionar conflictos”. Tal como anticipa el testimonio anterior, sin perjuicio de las virtudes que se le atribuye o de los beneficios que conlleva, lo grupal no es un terreno libre de dificultades; al respecto señala el docente del SCdG: “Hemos atravesado conflictos como grupos, hemos evaluado herramientas para resolución o para la gestión de esos conflictos en el grupo que aparecían”. De allí la importancia que revisten –sobre todo en este espacio curricular– las estrategias orientadas a construir, fortalecer y problematizar la grupalidad.

También en los testimonios de las estudiantes lo grupal aparece como un aspecto clave del tránsito por la formación. No obstante lo cual, en algún caso, la grupalidad como “mandato” parece poder convertirse en una traba. Una de las estudiantes entrevistadas relata una situación problemática ocurrida durante la cursada de su primer cuatrimestre, en modalidad presencial: “hay un tema de grupalidad importante. (...) al final tú vas entendiendo cuál era el objetivo. Peero, recuerdo que hubo un grupo que (...) se desintegró, porque varios se fueron bajando por diversas razones. Y recuerdo que había una chica que quedaba sola, y que tenía dificultades porque no llegó con grupo. Entonces parece que ella entendía como que ella tenía la responsabilidad, como parte de la evaluación, buscar la manera en que al menos llegaran dos. Y eso era complejo, ¿no? De hecho, no la vi más. Creo que..., no sé si se bajó de la carrera o simplemente no hemos coincidido en las materias matriculadas”. Considerando este testimonio cabe señalar que, aun cuando la apuesta por el trabajo en grupos y la centralidad que adquiere esta modalidad en varios espacios curriculares no termine representando asiduamente o efectivamente un obstáculo para la continuidad de algunas estudiantes cuando los grupos se desarman, las dificultades que pueden aparecer en tales casos forman parte de un escenario posible.

Finalmente, cabe señalar que lo relativo a lo grupal no es algo que viene dado, más aún: promover lo grupal puede implicar ir contra hábitos o tendencias instaladas, y/o facilitadas por las condiciones de virtualización obligada en las que se cursan las materias. Al respecto cuenta la docente de Pedagogía: “... la cuestión de que hagan cosas entre ellos, juntos, que también es algo que me gusta plantearles. Casi obligatoriamente. Porque hay a veces una tendencia, sobre todo ahora en este contexto de la virtualidad, como no se conocen, no se ven, no tienen ese contacto directo... obviamente es más difícil a veces establecer vínculos. Y cuando les doy la opción de que hagan algo individual o en grupo, prefieren hacerlo individual, porque es menos quilombo, no conocen al otro, los horarios del otro... Lo que estoy haciendo es obligarlos a hacer cosas en grupo. Aunque no quieran. Y después lo terminan agradeciendo y les termina gustando”.

1.3. Aproximaciones al oficio de estudiante de Nivel Superior

Los desafíos implicados en las aproximaciones al oficio de estudiante de este nivel, son pensados por los docentes de modo estrechamente relacionado con las demandas y las exigencias de los diferentes espacios curriculares. Las reflexiones de los entrevistados sobre este punto remiten también, en buena medida, a algunos aspectos señalados en relación con las estrategias de enseñanza; en particular, a la imbricación de teoría y práctica. En primer lugar, como desafío o complejidad.

Según la perspectiva de la docente de PPI, se trata de construir una comprensión de las prácticas fundada conceptualmente, que trascienda la mirada evaluativa o el parecer espontáneo, y que atienda a la multidimensionalidad. Señala este propósito como un desafío de aprendizaje que no solo involucra a los estudiantes sino también su propia labor docente: *“Y ahí una cosita más que fui pensando bastante a lo largo de estos años, que yo no recuerdo que nadie me enseñara (...) a enseñarlo. Entonces, intento enseñarlos por aproximación. Poniendo en juego cómo yo pongo en juego los conceptos en mi práctica. Pero no reconozco en mi formación como docente que alguna vez haya trabajado cómo enseñar esto”*.

La profesora de Pedagogía –así como otras colegas– hace alusión a la carga teórica y al elevado nivel de demanda que supone, al igual que otras, su materia; asunto que presenta mayores dificultades en los casos en que los ingresantes se acercan a *“estudiar la tecnicatura pensando que va a ser algo fácil. Y que de repente se encuentran conmigo, con Prácticas, y se quieren matar, porque tenemos una intensidad...”*.

En ese marco, y dando a entender la existencia de cierto desequilibrio entre las demandas de la carrera y las condiciones de vida de los estudiantes, la profesora de PPI recuerda lo siguiente: *“(...) conversándolo y problematizándolo en una reunión entre profes de primer año, me acuerdo que la Tutora decía: ‘PyES es una tecnicatura con pretensiones de licenciatura’, como ‘che, aflojemos un toque’*. Y en relación con lo previsto por el plan de estudios (pensado para que cursen 5 materias en el primer cuatrimestre) reflexiona: *“Cursar cinco materias implica ir a cursar cuatro noches por semana, con estudiantes adultos que trabajan, con responsabilidades familiares, que todas las materias les pedimos que lean y escriban... Hay algo también de que hay tiempos que materialmente no son posibles”*. En un sentido similar, una alumna, al tiempo que valora la formación y los apoyos que recibe señala: *“... quizás tenía una concepción de que podía llegar a ser no exigente, o un nivel un poco más bajo, no tan universitario, por así decirlo”*.

Cuestiones de diferente orden se revelan significativas en tanto condiciones de posibilidad para la construcción del oficio. En ese marco se inscriben también la mencionada preocupación y propuesta de la docente del TAEyS vinculadas con la modificación de las expectativas y los prejuicios de los alumnos acerca del carácter de un taller artístico, presuntamente restringido al “hacer”, para dar lugar e importancia a la conceptualización propia de ese espacio curricular.

Como se puede apreciar, la cuestión de la intensidad de “lo teórico”, el volumen de tareas planteadas y lo que es exigible y esperable en este nivel educativo aparecen como un asunto de la agenda en los primeros tramos de la carrera... no solamente de los estudiantes.

La articulación entre teoría y práctica, como uno de los pilares del oficio de estudiante en construcción requiere e implica para los docentes considerar particularidades: *“me doy cuenta de que quienes no estudian hace mucho tienen reflexiones... pero después no las pueden escribir. Sucede un montón. O hay quienes tienen mucha facilidad, a lo mejor, para hacer como un desarrollo de los contenidos que leyeron pero les cuesta más poner en juego algo de la reflexión o de la mirada crítica sobre lo que observan”*. A fin de propiciar esa reflexión la docente de Pedagogía propone una implicación más personal o subjetiva, ligada al propio recorrido educativo de los ingresantes: *“si bien es una materia que tiene una carga teórica bastante densa, también es una materia que permite pensar los propios trayectos formativos, digamos. Me parece que eso facilita un montón, como ese lugar de pensar los contenidos en función de una propia biografía formativa”*. Una estrategia sin dudas “amigable” para los inicios de la carrera, sin embargo, la misma docente detecta que ese ejercicio entraña un riesgo: *“... porque muchas veces a algunas se les complica mucho salir de un anecdotario. (...) a veces es como un arma de doble filo. A veces*

ese relato sobre la propia vida obtura la capacidad analítica, porque están tan interpelados por la propia historia que obtura la capacidad analítica o reflexiva sobre eso”.

La docente de PP1 señala otro aspecto inherente a esta aproximación, que anticipamos de alguna manera en el apartado anterior: *“hay algo que se viene dando en relación con la construcción del estudiante de Nivel Superior del ISTLyR y de PyES en particular que es que los grupos de estudiantes van como correlacionando los contenidos: ‘ah, esto que vemos acá me suena a lo que vemos en Pedagogía en la clase pasada, lo que vemos en Psicología...’.* El descubrimiento de la integralidad y la articulación de las experiencias formativas son, para esta colega, constitutivos y auspiciantes del oficio en construcción.

Orientar y posicionar a les ingresantes en el nivel superior implica desplegar estrategias que promuevan la apropiación del sentido de las experiencias que están transitando; al respecto narra la profesora de PP1: *“... intento ir remitiéndolos al programa y al cronograma de cada una de las clases. Yo suelo decir: el programa en el nivel superior no es como en el nivel secundario que me lo dictaban en una primera clase de una materia y quedaba ahí tipo letra muerta, no. El programa está bueno que lo usen, es una guía para ustedes, les permite entender la fundamentación de la materia, qué es lo que busca cada materia, qué les pide”.* Diferenciar el nivel que están cursando del nivel educativo previo es percibido como una necesidad y una condición para poder instalarse en el nuevo oficio.

Les docentes mencionan distintos tipos de dificultades vinculadas con **el abordaje de la bibliografía** de sus asignaturas: desde la escasa experiencia de lectura o las dificultades de comprensión, hasta el desafío que plantea la apropiación de los textos más allá de una lectura reproductiva.

En el primer caso, la preocupación aparece ligada a la gestión de los estudios por parte de les estudiantes, quizás por una escasa familiaridad con las exigencias –y la relativa autonomía– que demanda la cursada en el nivel superior.

En algunas ocasiones intervienen cuestiones logísticas para hacerse con el material (cosa que no ocurre cuando se les envía por mail –dice una docente–), y en otras, debido a que *“no se organizan con las lecturas [aun cuando] no son lecturas complejas”*, observa el colega del SCdG. El mismo profesor reflexiona respecto a esta problemática: *“(...) entendí lo que implicaba la alfabetización en el nivel superior, cosa que yo no me imaginaba que iba a tener que hacer. (...) Me acuerdo de una jornada de todos los docentes del Instituto, que uno decía: no nos podemos quejar porque no saben leer, les tenemos que enseñar a leer. Y me quedó eso con todo. Lo que sí es que como justamente mi seminario no hace tanto pie en lo teórico, y mucho menos en lo académico, las lecturas son casi que complementarias”.*

En cualquier caso, los mayores desafíos –una vez más– giran en torno al acceso al contenido teórico-conceptual de los materiales. A propósito de ello reflexiona la profesora de Pedagogía: *“Me pregunto mucho, igual, si la dificultad que tiene la materia no es un elemento seleccionador de la gente, digamos. Pero también ahí tengo el dilema que supongo que debemos tener muchas, que es: si yo simplifico mucho más esto, tampoco estoy haciendo bien. Porque, ¿qué tipo de profesional estoy formando entonces, si bajo esto tanto? Ahí lo que sí empiezo a revisar a veces es el planteo de las clases, el abordaje de los textos, la elección del material de lectura, entro a probar con cosas distintas, ‘esto que pensé que iba a funcionar resulta que es súper difícil’, y voy cambiando materiales”.* Las estrategias y los dilemas referidos parecen inscribirse en un asunto que desde diferentes instancias institucionales se reconoce como rasgo de esta carrera: el hecho de que sea una tecnicatura con ciertas características o parámetros de carrera universitaria. Un asunto que, como vemos, suscita reflexión y amerita debate y definiciones.

En cuanto a los modos de afrontar las dificultades, algunos de los testimonios dan cuenta de cierta reducción de la carga bibliográfica y, sobre todo, de un ejercicio deliberado y riguroso de mediación de los textos por parte de les docentes, en razón de que la lectura y el trabajo a partir de la misma son concebidos como una práctica esperable por parte de les estudiantes. En este sentido se menciona: no dar a leer un libro complejo entero y “de cero”, anticipar el material en clase, relacionar con conceptos o autores que ya se han visto, dar consignas para abordarlo, aclarar ciertas categorías o conceptos, entre otras; todas decisiones y estrategias que han debido adecuarse a fin de

facilitar el acceso y la comprensión durante la cursada virtual.

Problematizando lo que implica fortalecer las habilidades y las prácticas en torno al abordaje de la bibliografía en este nivel educativo y en esta carrera, la profesora de Pedagogía reflexiona: *“Para mí el problema principal, y que para mí no tiene que ver con que sean ingresantes, porque lo veo en otros lugares también, pero porque es algo complejo de realizar, no es nada simple, es esto de apropiarse de cuestiones categoriales, conceptuales, analíticas, y utilizarlas como herramientas de análisis. Es re difícil”*. Y en ese marco, identifica los límites que posee la intervención docente en o desde una materia, durante un cuatrimestre, toda vez que –subraya– se trata de un proceso de aprendizaje que es, por lo general, más prolongado: *“En algún sentido me conformo con que empiecen a hacer ese ejercicio, con que traten de no conformarse con reproducir la teoría, o con pedirle a la teoría en algún caso que te venga a dar las soluciones respecto al cómo intervenir pedagógicamente”*.

La asignación de textos a los estudiantes para que los expongan en diálogo con las experiencias observadas en el terreno, tal como propone la profesora de PPI, constituye un (otro) buen ejemplo de las estrategias que pueden contribuir a allanar dicho recorrido y, de ese modo, fortalecer la aproximación al oficio de estudiante.

Las estudiantes entrevistadas introducen otra cuestión relevante vinculada con esta temática: la ajenidad que perciben respecto del lenguaje de determinadas disciplinas, lo cual se inscribe en las particularidades y las complejidades que encierra la adquisición de categorías teóricas. Al respecto dice una alumna: *“...algunas materias creo que se hacen más dificultosas porque creo que son las que en algún punto traen otras disciplinas a la carrera. Por ejemplo, Políticas públicas, o Sujetos e identidades (...). Hay muchas materias que hablan un mismo idioma en un punto, y ya te vas familiarizando, el contenido de estos autores y los ves acá y los ves allá. Creo que está re bueno porque todo se reúne. Pero sí, a veces aparecen materias que son más sociológicas quizás, y hablan un poco un idioma académico que no es tan cotidiano. A mí se me han hecho un poco más difíciles los textos en sí, y quizá también son más largos”*. El testimonio invita a pensar acerca de la idea de “lo académico” y lo “más dificultoso”... que la alumna atribuye a algunas disciplinas y no a otras.

Hablar o no hablar el mismo idioma que los autores, descubrir que hay otras formas de hablar, propias de los textos teóricos, y las complejidades que supone la apropiación de una terminología distanciada del vocabulario coloquial, son asuntos que aparecen también en la mirada de otra de las estudiantes entrevistadas: *“El tema del vocabulario puede ser complejo. Puede ser una limitante por momentos, gente que no entiende lo que te está diciendo la otra persona, aunque sí lo entiendes, pero están usando palabras diferentes. Es complejo. Quizás al principio no hacen tanto énfasis en la importancia de ir adquiriendo vocabulario, te lleva un par de... Sí, claro, el vocabulario..., adquirir un nuevo vocabulario es un proceso complejo”*.

La escritura, la elaboración de trabajos prácticos y las evaluaciones son aspectos del tránsito por los primeros tramos de la carrera intrínsecamente vinculados a la construcción del oficio de estudiante de nivel superior. En ese marco, los procesos y las dificultades relevadas en relación con los mismos comprenden distintos niveles del dominio.

Algunes docentes observan, por un lado, situaciones de escaso entrenamiento ligado a la escritura, al manejo básico del código escrito, con independencia de cualquier especificidad genérica o académica. *“... Una particularidad que yo encuentro como materia del primer cuatrimestre es que nos encontramos con estudiantes que llegan y a lo mejor no pueden escribir un párrafo con sentido. O que hay que trabajar sobre el armado de las oraciones, la escritura”, señala la docente de PP1. En un sentido similar, el profesor del SCdG, que afirma no buscar especialmente la “escritura académica”, relata: “(...) las dificultades que aparecen siempre aparecen en el plano de la escritura, más que nada”. Cuenta entonces lo que suele proponer y demandar: “en general: ensayos, análisis de materiales audiovisuales con algunas claves. Inclusive les habilito la informalidad a la hora de escribir. No escribir cualquier cosa. Pero no hace falta que se sometan a algunas cuestiones más académicas. Y sin embargo a algunos les cuesta mucho”*. Este colega manifiesta la reiterada cautela respecto de posibles mecanismos de exclusión en el marco de las asig-

naturas: “(...) *para mi seminario no es un filtro*”, subraya, y dentro de esa perspectiva opta por contemplar formas de acreditar los saberes desarrollados en la cursada que no se restrinjan a la escritura.

En ese escenario, la docente de PP1 expresa su voluntad de hacerse cargo de la necesidad detectada, con la preocupación de no haberse formado para la enseñanza de la escritura: “(...) *muchas veces yo me veo en los trabajos haciendo devoluciones que tienen que ver con sugerencias para una escritura de modo tal, que quienes lean esas producciones las puedan comprender... Me veo explicando cosas de concordancia, de sujeto y predicado, de la coherencia, cosas que yo vi en la secundaria. Sí, voy haciendo aproximaciones...*”.

Otras observaciones refieren a la complejidad del empleo más experto de la palabra escrita, vinculado con la apropiación del encuadre teórico y conceptual propio del campo profesional; como decíamos, no para replicarlo sino para ponerlo en juego en el marco de la reflexión personal y del análisis e interpretación de prácticas concretas. La docente del TAEyS enfatiza entonces la necesidad de trabajar para que les ingresantes puedan apropiarse de los aportes de diferentes autores/as y tomar distancia del “me parece”, del sentido común. La profesora de PP1 añade otras aristas a esta cuestión, que considera propias del trabajo en los comienzos de la cursada: “... *cómo se retoma un concepto en el marco de un trabajo propio, cómo empezar a hacer una articulación entre palabras de autores y pensamientos propios, cómo pensar desde los conceptos sobre las experiencias de las prácticas*”. La docente de Pedagogía, por su parte, cuenta: “... *les hice hacer un pequeño ejercicio de escritura y hay una tendencia a definir, a definir. (...) Hay algo ahí en estos primeros ejercicios de escritura, que ellos están muy apegaditos a los textos*”. La misma colega inscribe estas limitaciones en el desafío más amplio de que les estudiantes se reconozcan como sujetos de conocimiento: “... *para mí hay una cuestión de escritura, pero también hay una cuestión de posicionarse uno mismo como un sujeto que puede producir una reflexión que no está escrita en ningún libro*”. Al respecto, le asigna particular importancia a pasar de la producción de textos expositivos-explicativos al ejercicio argumentativo. Al propósito de superar la mera expresión del juicio personal, añade un elemento relevante –también identificado por las estudiantes entrevistadas– que tiene que ver con el uso adecuado del vocabulario específico de la disciplina, con frecuencia divergente de acepciones más cotidianas de los mismos términos: “*Ellos utilizan palabras que quieren decir una cosa, pero que en el marco de lo que uno está estudiando tiene otras connotaciones*”. Manejo de vocabulario, ejercicios de escritura a fin de poder argumentar y explicar: “*Eso es algo que me demanda un trabajo bastante importante*”, señala la profesora.

En ese marco, y sin perjuicio del empeño que pone para la desnaturalización y la enseñanza de determinadas habilidades y saberes, la profesora PP1 pone en duda la incidencia real que puede tener la intervención en un lapso acotado y, en consecuencia, problematiza los criterios de evaluación, eventualmente reproductores de desigualdades precedentes: “... *también me hago esa pregunta de cuáles son los alcances, cuántos podemos enseñar en un cuatrimestre sobre el análisis o la reflexión sobre la práctica educativa de una institución del campo de la educación social. (...) Como ‘che, pará’... Cómo ajustar la consigna, porque los finales que para mí son excelentes no sé si necesariamente ponen en juego lo que está en la consigna, o lo que se pone en juego es algo de la trayectoria previa*”.

Una de las ingresantes entrevistadas plantea la necesidad de un trabajo de enseñanza de la escritura con carácter más procesual: “*Yo creo que si se trabajara desde el principio en que se desarrolle más la escritura, apuntes por tramos, uno pudiese llegar a entregar un parcial más tranquilo con alta redacción, pero después de varios ejercicios antes. Vas, te sentás, escuchas una clase magistral... está buenísimo, pero si no desarrollas la escritura en el parcial no te va a ir bien*”. La alumna valora (y ejemplifica con) la modalidad de trabajo y de evaluación en algunas asignaturas que implementan actividades acotadas de escritura (“*por partes pequeñas*”) de manera más asidua, en lugar de instancias restringidas a los exámenes: “*Historia, por ejemplo, el Seminario de Educación Popular tiene esta característica, que está buenísima, porque después de cada clase tienes una actividad, una micro actividad, que es un trabajo de escritura, de discusión, porque por lo general se hace en grupo. (...) Entonces el acompañamiento, el tra-*

bajo de escritura ayuda para el resto de las materias. Particularmente me gustó mucho, me gusta mucho esa forma de evaluar”. La concordancia entre las tareas y actividades desplegadas durante la cursada y las formas de evaluación facilita –desde su perspectiva– la elaboración de los exámenes y los trabajos: “Psicología Social, por ejemplo, que fue muy constructivo, muy colaborativo. El parcial parecía parte de lo mismo que estábamos haciendo, y hay coherencia”. El desafío mayor –señala– está en las materias de mayor carga teórica. Sin embargo, de los testimonios no se desprende que las dificultades se deban a una falta de coherencia de las evaluaciones propuestas respecto del trabajo desarrollado a lo largo de las clases sino a la cantidad de bibliografía y al reto de articular distintas fuentes textuales; y el factor tiempo es percibido como una limitación añadida.

La interrupción de la cursada, de las materias o de la Tecnicatura, como fenómeno más frecuente, y que genera preocupación, se advierte en las dos asignaturas con más peso teórico y más demanda durante la cursada. “Hay una complejidad que tiene la materia –dice la profesora de Pedagogía–, que cuando se ven medio apabullados la dejan porque dicen ‘dejo esta que es muy difícil, tengo la cabeza quemada, la curso el cuatrimestre que viene’”. Como hemos reseñado más arriba, ciertas asignaturas involucran un trabajo más intenso de lectura y escritura, lo que, con frecuencia, inclina a les estudiantes a recurrir o a posponer la cursada para más adelante: “Lo que en general sí sucede es que por un tema de tiempos vinculados a lo que implica la materia, van dejando. El recurrir no tiene que ver con no aprobar, tiene que ver con que no llegaron a... Porque al tener, en realidad, final obligatorio por lo general se da que la cursada la aprueban todos (...) y en el final tienen que dar un salto mayor (...)”, explica la profesora de PPI.

Les docentes de los espacios curriculares con menos carga teórica transmiten otras experiencias al respecto. “No me suele pasar de abandonos muy grandes. A mí me sorprendió cuando me enteré que el abandono se daba en el primer año, porque yo no lo veía en mi seminario”, dice el docente del SCdG, que relaciona dicha situación con cierta contención, con el componente lúdico y con el lazo grupal que se genera en las clases: “(...) para mí no es menor que sea un espacio lindo para transitar..., no creo que todos los espacios tengan que ser divertidos, entretenidos, pero es ‘coordinación de grupos’, tiene que haber una atención ligada a otros sentidos, que no sea solamente leer y aprobar, o leer, y discutir y aprobar”. Las situaciones de deserción constituyen una circunstancia marginal en el marco de estas asignaturas; la explicación que encuentran y brindan les docentes gira en torno a que los espacios curriculares que dictan resultan más amigables, amenos o accesibles para les ingresantes, debido a las características de las propuestas, a las exigencias que plantean y/o a las condiciones para la aprobación.

Una cuestión que atraviesa esta problemática y se recorta como relevante es la cantidad de materias en las que se inscriben les estudiantes durante los primeros tramos. En palabras de la docente de Pedagogía: “(...) eso pasa mucho –ahí sí– con los ingresantes, que hay cierta ansiedad respecto a cursar las materias que tienen que cursar, y ese encuentro –vuelvo sobre lo mismo– con un cascote bastante importante, se ponen a hacer Prácticas, Pedagogía y Sujetos..., y no pueden hacer cinco materias, se dan cuenta de que no pueden con todo y deciden dejar algunas”. Este fenómeno se advierte en espacios curriculares de otras características, como lo describe la profesora del TAEyS: “Hay personas que por ahí van a una clase, dos, tres clases, y por ahí me escriben y me cuentan que se inscribieron en muchas materias. (...) se anotaban en todo y después empezaban a dejar porque no podían”. Asimismo, en línea con lo que hemos anticipado: “En general les alumnos que dejan Coordinación de grupos es porque dejan la carrera, o dejan el cuatrimestre. Si tienen que elegir qué dejar y están haciendo cinco materias, Coordinación de grupos la sostienen porque es un espacio en el que la pasan bien y no es difícil de aprobar”, observa el colega a cargo de este espacio curricular. Como vemos, les docentes entrevistados coinciden en señalar las dificultades que genera la tendencia a la inscripción en un número excesivo de materias, sin una previsión adecuada de las exigencias que implica la cursada simultánea de todas ellas.

Otro de los factores que se menciona –aunque con menor frecuencia– como causa de la interrupción de la cursada, y sobre todo de abandono de la carrera, es la percepción de les estudiantes de que la misma no se ajusta a sus expectativas iniciales. En ciertos casos, advierten les colegas “No hay una

claridad respecto de qué es lo que es un educador social, una educadora social, y hay mucha gente que entra con ciertas ideas y cuando empieza a transitar se da cuenta que no es y se van”.

Por otra parte, varios profesores explican ciertas situaciones de abandono de la formación por parte de los ingresantes a partir de condiciones e imperativos materiales, ajenos a la propuesta pedagógica de las materias, la carrera o la institución. Entre otros testimonios recogidos, cabe citar las palabras del docente del SCdG al respecto: *“se empezaron a sentir mucho los coletazos de los primeros años del macrismo y muchos de nuestros estudiantes tuvieron que priorizar laburos, o quienes venían haciendo carreras más con salidas técnico-profesionales, lo hablamos con los estudiantes... PyES es una variable de ajuste. Es un espacio que el que está lo disfruta, pero en la medida que no se puede, es lo primero que se corta”*.

20

Las estudiantes, por su parte, también identifican distintos factores que inciden sobre la interrupción de la cursada. El primero de ellos: el miedo o la percepción de no poder resolver las evaluaciones. Agregan, además (aludiendo al contexto de presencialidad) variables externas como la distancia física respecto del instituto y, en consecuencia, limitaciones horarias y de transporte. También mencionan –al igual que algunos docentes– el desacople entre las expectativas iniciales de algunos estudiantes y las características y las demandas de la cursada efectiva. Así lo expresa una de las entrevistadas: *“En varias personas, un miedo a la evaluación, que quizás en algunos casos dejaban la carrera, o dejaban la materia. Me acuerdo de mucha gente dejando la materia muy hacia fin del cuatrimestre. O entregando muy tarde (...) No sé... o quizás era muy teórico para lo que esperaban, y esperaban otro tipo de evaluaciones. Pero me parece que también es parte de que uno va conociendo la carrera a medida que la transita, entonces el primer cuatrimestre se ve más cómo es, si es para vos o quizás no”*. Otra alumna describe y explica de este modo diversas situaciones que recuerda: *“varias compañeras, por ahí mayores de 40 años, podría decir, que casi al final del cuatrimestre registraban que se les hacía difícil la elaboración de los parciales de esa forma, que había por ahí un poco de..., poca confianza en ellas mismas respecto a rendirlas. Vivían muy lejos del Instituto, y eso impedía que cumplieran con toda la carga horaria, porque el tren tenía que salir a determinada hora (...) Y también recuerdo una chica, chica, tendría..., estaba recién salida de bachillerato, que militaba en otros espacios, que tenía intenciones de probar en algún momento, que la escuché decir que se bajaba porque no podía con el nivel de exigencia”*. La mirada de las estudiantes pone también de manifiesto parte del abanico de realidades, condiciones y razones que conducen en muchos casos a discontinuar los estudios.

Más allá de las causas que motivan la interrupción de la cursada y del modo como los docentes la interpretan o la explican, todos comparten la preocupación por dichas situaciones y despliegan estrategias para recabar información al respecto y para realizar el seguimiento de los casos que se presentan: preguntan e interesan al grupo, procuran ponerse en contacto con los alumnos que dejan de asistir a las clases, e incluso anticipan posibles situaciones, como cuenta la docente de PPr: *“ya desde la primera clase digo: ‘bueno, si alguien en algún momento decide dejar por favor avísennos. Para nosotros no es lo mismo saber que contamos con un grupo de 40, de 35, de 30”*. Asimismo, en otras instancias institucionales, se realiza un abordaje colectivo de la problemática: en la *“mesa de docentes de primer año”* (a la que referiremos en el siguiente apartado), y a través de un trabajo específico con ingresantes.

En este escenario, los docentes contemplan la flexibilización de los plazos y los formatos de entregas de trabajos, a fin de ampliar y diversificar oportunidades. Asimismo, apelan a que les estudiantes “desdramaticen” las entregas de trabajos y los exámenes asumiéndolos como parte de un proceso progresivo y dialógico. Es interesante señalar que estas estrategias son convergentes aun tratándose de espacios curriculares de diferente tipo, con ejes y modalidades diversas. Así, el docente del SCdG relata: *“(…) ningún estudiante que presente los trabajos a tiempo no promociona. Va a tener todas las posibilidades de recuperar, hasta que llegada la situación, hasta que pueda acreditar. Pero el único motivo –salvo que hagan un papelón, como ha pasado– por el cual la materia va a final es porque no entregan dentro de los plazos que siempre son súper flexibles, sobre todo con estudiantes que además son jefes de hogar, o que laburan, o que vienen de experiencias escolares*

un poco más débiles”. Digamos, no llegan a entregar, bueno, la seguimos en final”. Y la profesora de Pedagogía, por su parte, dice: “A veces (...) les he pedido que entreguen, que no importa; lo que ellos entregan es el punto de partida para trabajar, no es el final de la cosa, no es el punto final, es el punto de partida. Eso siempre se los digo: ‘yo no tengo manera de dialogar con sus producciones si no entregan, en la medida que ustedes entregan yo puedo devolver, y ustedes pueden volver a hacer, yo puedo volver a devolver y tenemos algo sobre lo que dialogar. Si no, no se puede’”.

En sintonía con lo señalado por los docentes, las estudiantes también reconocen la apertura de las mismas para prevenir o revertir la decisión de abandonar. En palabras de las entrevistadas: “(...) de los profes siempre vi mucha predisposición a toda costa de... de que lo que importaba era que entregaran en algún momento, poder incorporar los conocimientos, poder traspasar esas barreras más institucionales. Y que no pasaba nada si se entregaba un poco más tarde. Buscar miles de formas de que la persona pueda continuar la materia a pesar de sus dificultades personales o lo que sea”. “Coincido (...) respecto a que yo vi a los docentes acompañar, flexibilizar, encontrar, buscar, generar espacios para pensar de qué manera podemos resolverlo, podían resolverlo”. Y dando cuenta de que estas estrategias no siempre son suficientes, una alumna señala que en varios casos “sin embargo, terminaban bajándose”. Otra entrevistada le atribuye un rol relevante al compromiso y el esfuerzo individual: “Pero siempre volvemos a lo mismo: hasta dónde te animás, querés, te comprometés... Es un montón de cosas que ya no dependen ni del profesor (...) Yo estoy segura, porque me pasó, que si te sentás, lo lees las veces que sea, te fijás, vas probando, vas intentando, en algún momento te va a salir... Depende mucho de uno también”. Rescata, además, los canales de acompañamiento y sostén entre estudiantes: “Ya el año pasado hicimos lo del whatsapp, todos los compañeros en un grupo de whatsapp, y este año surgió como algo automático (...). Nos vamos apoyando ahí”.

En ese marco de percepciones, explicaciones y estrategias, la docente de PPI plantea una suerte de tensión entre un posicionamiento comprometido con la inclusión, lo cual implica “generar las condiciones para que quien quiera cursar pueda cursar (...) una carrera de la educación superior, que no es obligatoria pero a la vez es un derecho”, y el reconocimiento de la responsabilidad que les cabe a los propios estudiantes, en tanto adultos, para decidir iniciar estudios superiores y para sostenerlos, haciéndose cargo de lo que ello implica. Esta tensión recoge y condensa las reflexiones de otras colegas a propósito de un tema crítico: los niveles de exigencia deseables y posibles, y la base “innegociable” para una formación profesional sólida que, al mismo tiempo, se inscriba en el derecho a la educación, atendiendo a las desigualdades y a la heterogeneidad del estudiantado.

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

La **Charla informativa** para personas interesadas en las tres carreras del ISTLyR, uno de los dispositivos institucionales mediante el cual se realiza un primer acercamiento a los potenciales ingresantes, suscita reflexiones y recuerdos de diferente orden por parte de las alumnas entrevistadas. Para una de ellas, que no estaba totalmente decidida en cuanto a cuál de las tecnicaturas quería cursar (*“era como que no terminaba de cerrar mi disyuntiva entre Comunicación y Pedagogía”*), la información y la orientación recibidas en ese encuentro le sirvieron para inclinar la balanza en favor de PyES. La Charla –según lo expresado por otra estudiante– deja ver, asimismo, el campo común entre las carreras: *“(...) realmente complejo, si no lo tienes muy claro elegir, porque las tres tienen una orientación social, y son realmente muy atractivas”*. Y en ambos casos señalan el impacto positivo que les generó el clima percibido en ese intercambio, la posibilidad de conocer algunos docentes, *“sentir un poco el ambiente”* y recoger información general.

En cuanto al **Curso para ingresantes** (es decir: para quienes ya se inscribieron en PyES), una de las educadoras sociales en formación señala su carácter algo reiterativo a lo largo de las tres jornadas. Sin embargo reconoce aportes valiosos para familiarizarse con la carrera, las materias, les docentes y la institución: *“lo recuerdo como que brindaba información importante, un poco más esclarecedora; y también de las Prácticas, cómo eran las materias, más institucional. (...) Me parece que estuvo bueno, sirvió mucho”*. Una de sus compañeras lo describe como un espacio clave para confirmar o no la elección de la carrera, y destaca una clara correspondencia entre la perspectiva brindada en estos encuentros y la cursada efectiva: *“Y yo creo que cada uno ya tuvo bien claro ‘quiero ir por este lado’ o ‘no, esto no es para mí’. Me parece que fue muy orientador, por decirlo de alguna manera. Yo por lo menos las capitalicé bien y vi después, no solo eso, que las dinámicas no eran distintas a lo que nos habían planteado de cómo sería”*. Recupera también el énfasis expresado en el curso acerca de la distinción entre la carrera de PYES y la formación docente: *“Estaba otra profesora (...) que era la que marcó las diferencias. Que decía: ‘esto no es ser docente’, como muchos lo piensan, desde ese lado, lo que es la escuela tradicional, socialmente legitimada –no sé si está bien dicho–, la institución. No es carrera de docente”*. Otra de las estudiantes entrevistadas, que no pudo estar presente en el curso, recuerda: *“Cuando entré el primer día de clases me di cuenta de lo que me había perdido, porque las personas estaban ingresando y se conocían, ya tenían registro, y no es lo mismo entrar y conocer a alguien, saludar, ir en ese acompañamiento, que entrar perdida en la vida, sola. Es complejo. Es importante ese curso introductorio”*. Las sensaciones de esta alumna en el comienzo de la cursada la conducen a validar el Curso en virtud del contacto que allí se genera entre ingresantes, lo cual es percibido como parte de la acogida inicial y de la conformación del grupo de pares.

Lo relativo al trabajo con ingresantes una vez iniciado el tránsito por la carrera es percibido por les docentes en el marco de **la construcción colectiva y del trabajo en equipo**, que todes reconocen como notas distintivas del ISTLyR, y de la carrera de PyES en particular. El buen clima de trabajo, la sensación de comodidad, el estímulo y el acompañamiento son rasgos mencionados con frecuencia por les profesores. La comparación con lo que acontece en otras instituciones es reveladora de lo que les colegas reconocen y destacan en el Instituto; así lo expresa la docente de Pedagogía: *“la presencia institucional siempre está, el ofrecimiento también de la colaboración en lo que yo necesite para barajar esta situación con los pibes en este contexto [se refiere al trabajo durante la pandemia] (...) Me parece que en ese sentido, por lo menos hay buena voluntad en el ISTLyR de trabajo con la gente. Que no es fácil encontrar. Yo tránsito por otras instituciones donde entro, salgo, entro, salgo, y no tengo contacto con nadie. Las instituciones, muchas, no tienen esta cuestión de la apertura y del acercamiento al docente, y tampoco entonces estimula que una quiera”*. El profesor del SCdG señala la importancia que esta modalidad reviste para el abordaje de situaciones o dificultades específicas: *“Todas cosas que solamente, para mí, tienen sentido porque están respaldadas por un equipo de docentes, por una coordinación de la carrera (...). Creo que todas estas estrategias, si las desarrollamos en soledad, no las podemos hacer perdurar”*.

La comunicación sostenida entre docentes de primer año se identifica como una iniciativa enriquecedora de las prácticas, ya que habilita la puesta en común de situaciones, dificultades y estrategias, y, al mismo tiempo, hace posible un seguimiento transversal de los grupos, así como de cada estudiante, en su tránsito por diferentes materias. *“Hay una mesa de trabajo que se autoconvocó hace tres años, y que sigue funcionando hasta ahora, en pandemia, con regularidad. Y eso también hizo que todos revisáramos nuestras prácticas. Porque empezamos a trabajar coordinadamente, a mirar a los estudiantes con una perspectiva global. Entonces ya no es lo mismo... Pensamos las instancias de evaluación, nos consultamos algunas cuestiones”*, relata el profesor del SCdG. En ese espacio –añade la docente de PPT– se comparten estrategias en torno a los conocimientos o habilidades que se demanda de les estudiantes y que, a su entender, “normalmente no se enseñan”, y no siempre se sabe cómo enseñar. En sintonía con lo anterior –según la profesora del TAEyS– recibir y acompañar a les ingresantes en *“en su primer año de recorrido”*, en tanto **responsabilidad colectiva**, implica abordar en conjunto *“la cuestión de las lectu-*

ras (...) o los trabajos, la cuestión de lo que tiene que ver con el estudio formal de una carrera”.

La existencia de diferentes instancias de trabajo que se abocan a esta temática pone de manifiesto la relevancia que tiene en la agenda de esta tecnicatura y de la institución. Al respecto, en relación con la mencionada “mesa de profesores de primer año”, cuenta el colega a cargo del SCdG: *“Autoconvocada en un principio, y al toque, a las tres semanas ya era una estrategia institucional en donde participaban desde el Rector, la Vice Rectora como referente de la carrera, la profesora Tutora, todas las coordinaciones. O sea, alrededor de eso se armó una política”*. Cabe subrayar entonces lo que les docentes destacan: el involucramiento y la disponibilidad de directivos y diversos referentes de PyES para institucionalizar ese espacio de reunión, impulsado espontáneamente por tres docentes.

En ese marco, como hemos anticipado, el trabajo entre docentes a cargo de diferentes espacios curriculares –no solamente de los primeros tramos– en el marco de las diferentes Áreas de formación, junto a las respectivas coordinadoras, se recorta también como una práctica relevante y apreciada por les entrevistades en términos de seguimiento y fortalecimiento de la tarea de cada cual, y de toma de decisiones colectivas.

Y con cierta independencia de esas instancias y reuniones de trabajo, o tal vez propiciado por las mismas, les entrevistades rescatan los intercambios de carácter más informal entre colegas, a fin de comentar y analizar juntas situaciones problemáticas que atraviesan algunos estudiantes que “comparten”. Al respecto señala una docente: *“En términos institucionales, el pibe, por lo menos, está recepcionando que hay una coherencia respecto a la mirada sobre algunas cuestiones”*.

Las alumnas entrevistadas reconocen y subrayan esa coherencia y el compromiso primordial del Instituto con la formación de les estudiantes, y lo constatan por el modo en que se afrontó y se resolvió el conjunto de dificultades que implicó el contexto de enseñanza remota: *“... Algo que destaco mucho del año pasado, cuando empezó la pandemia y no se entendía nada, que me sorprendió que el primer día, que iban a empezar la clases, las clases empezaron igual con un montón de confusión y por Zoom y que no se sabía hasta cuándo duraba..., pero rescato mucho el sostener (...). Otras experiencias de otras carreras de personas que conozco, o no empezaban, o no se sabía, o era muy cualquier cosa la cursada. Y creo que se pudo sostener esa potencia y esa exigencia y ese acompañamiento, a pesar de las condiciones que eran muy extrañas, además”,* cuenta una estudiante. Y su compañera coincide y agrega: *“... el hecho de que en el Instituto se mantuviera el calendario y se pudiera hacer la cursada de la forma más regular posible dentro de la incertidumbre, yo leía que había un diálogo interno, una conversación complicada, compleja, y que había toda una institución trabajando en función de sostener las clases. Y para mí eso era qué bueno, qué atinado fue matricularme en este instituto que es tan serio en este sentido y que está tan comprometido con el derecho, y que dentro de toda esta incertidumbre y complicación estamos pudiendo cursar”*. De acuerdo a lo que transmiten estas ingresantes, el compromiso colectivo y el diálogo interno pueden leerse desde sus experiencias en los comienzos de la cursada, aún en las condiciones impuestas por la pandemia (o más aún en el marco de las mismas).

Con respecto a las **Áreas institucionales que brindan apoyo a las trayectorias educativas** (Tutorías y Área de acompañamiento académico y bienestar estudiantil), los testimonios de les docentes se concentran en Tutorías, manifestando un intercambio relativamente fluido y una valoración positiva de ese espacio.

La información recogida mediante las entrevistas dan cuenta de que la intervención de la Tutora resulta necesaria y pertinente en situaciones específicas de dificultad que atraviesan algunos estudiantes *“para preparar un final, o para cerrar el trabajo, o [porque] había cierto problema en poder estar al día con algunos trabajos”*, dice la docente del TAEyS. Además de las recomendaciones que en ese sentido formulan les profesores a algunos estudiantes, la profesora de Pedagogía señala: *“Después... siempre es una referencia para poder canalizar algunas cuestiones”*.

La docente de PPr observa que recurrir o acudir a Tutorías representa un apoyo para la cursada de les ingresantes, quienes en general *“vuelven muy contentos”*. Menciona asimismo el curso de

preparación de exámenes que se brinda desde ese espacio, y sugiere un asunto a revisar, toda vez que –advierte– *“en general se pisa con el horario de la materia”*. Otro asunto, inquietud o duda, que plantea esta profesora se vincula con cierta contingencia que rodea a esta modalidad de trabajo y con la posibilidad real de aprovechamiento de las propuestas por parte de los estudiantes, debido a que, en definitiva, todo ello reposa en las recomendaciones que realizan los profesores y en la voluntad de los alumnos: *“(…) cuando vemos cuestiones vinculadas a la alfabetización académica (…) hacemos la sugerencia ‘estaría bueno que te acerques al área de tutorías para profundizar esto’(…) Hay una sugerencia y no sabemos qué pasa después. Y en ese sentido yo sé que es una discusión del nivel superior, no la tengo saldada. Yo creo que en algunos casos se necesitaría un taller específico para trabajar cuestiones de alfabetización académica, que lo que hacemos en cada materia no alcanza”*. Y expresa o sugiere la posibilidad de incorporar espacios regulares de trabajo sobre saberes y habilidades de índole académica; el desafío de *“una estrategia un poco más entramada”* –puntualiza–.

Las estudiantes, por su parte, expresan una opinión favorable respecto a las áreas institucionales, e incluso curiosidad acerca de las propuestas de Tutorías, aun cuando algunas de ellas nunca se contactaron efectivamente. Cierta confusión o desorientación jugó en contra en alguna ocasión: *“yo me perdí la primera vez que quise asistir, no encontré el lugar, así que no experimenté (…) El lugar físico. (…) Pero bueno... He podido salir bien de mis parciales, pero me quedé con ganas de saber qué onda la Tutoría”*. Otra de las estudiantes dice también: *“no participé de alguna tutoría, y tampoco conozco, creo, alguien que haya participado”*, a pesar de lo cual pondera las propuestas ofrecidas: *“interesantes, y justamente para las problemáticas, ayudan a preparar exámenes, por ejemplo, acerca de las cuales recibe información vía mail. La tercera entrevistada, en cambio, sí da cuenta de su participación en el espacio, y comenta: “El cuatrimestre pasado fue que hicieron una tutoría, donde más o menos se planteaba esto, la forma de escritura académica, más bien en función de diagramación, cómo se cita a lo largo del texto, cómo se cita la bibliografía, cómo debe presentarse un escrito para que se considere académico”*.

Por otra parte, una de las ingresantes comenta que se acercó al Área de acompañamiento académico y bienestar estudiantil en dos oportunidades, una relacionada con el “alta psicológica” y otra por una “cuestión académica”, y evalúa muy positivamente el trato recibido, por la disponibilidad inmediata y por la amabilidad: *“De verdad que veinte puntos, diría.”* Otra estudiante, que no tuvo contacto aún, registra la existencia de este Área y la importancia del rol que desempeña en determinadas situaciones: *“La conocí este año, porque me mandaron un mail. Y también poquitos días después una profesora dijo en clase, porque hay varios casos de Covid positivo en la clase (...). Y ella recordó el tema del Área de bienestar (...) ‘no se olviden, es importante, porque aparte les pueden brindar el apoyo que necesiten’. (...) Dijo que brindan un acompañamiento, que me pareció buenísima la idea, pero no profundicé mucho más”*.

Recogemos, para finalizar, algunos testimonios que expresan **la valoración, la mirada crítica y las propuestas** en dirección a fortalecer o mejorar lo que se realiza en la carrera de PyES y en el ISTLyR, en torno a los asuntos que hemos desarrollado. Reflexiones que en algunos casos enfatizan aspectos ya presentados y, en otros, aportan nuevos elementos para considerar en espacios de intercambio y formación continua.

Los docentes ponderan las acciones y estrategias orientadas a los ingresantes en términos de un trabajo colectivo, intenso y muy comprometido. *“Y eso me parece que habla de que hay en la carrera unas ganas. Hay mucha apuesta, me parece, de militancia, de pasión docente, más allá de lo estrictamente laboral, de mucho acompañamiento”*, dice la profesora de PPr. *“... Pienso que hacemos un montón. De verdad pienso que hacemos mucho y que hay una cosa ahí, una preocupación real respecto al ingresante y ver cómo trabajamos con ellos y cómo los sostenemos”*, coincide la colega a cargo de Pedagogía. *“Me parece que es una institución muy cuidadosa, en general, con las personas que ingresan y con el resto también. Con los que trabajamos también. (...) hay un cuidado importante, que quedó también demostrado en la pandemia. No me parece que sea la responsabilidad de una persona sola, que es más una articula-*

ción entre varios de los que recibimos y los que siguen después. (...) Me parece que hay un trabajo en equipo, y de las diferentes personas que cumplen distintos roles en el Instituto”, expresa la docente del TAEyS.

En este marco, la docente de Pedagogía, aun valorando –cualitativa y cuantitativamente– la tarea realizada, señala las condiciones laborales como una dimensión que limita, en cierta medida, las posibilidades de intervención: “(...) si uno debería o podría pensar otras cosas... también nos metemos en esto de aumentar y de sobrecargar nuestras tareas. No porque no sea nuestra responsabilidad, sino porque de repente uno no tiene la disponibilidad de tiempo para dedicarle... (...) A mí me gusta trabajar acá, le pongo la mejor de las ondas pero tengo cinco cursos más en Buenos Aires y tres cátedras en La Plata”. No deja, por eso, de proponer posibles iniciativas de cara a fortalecer las trayectorias educativas: “otras instancias que estaría piola generar en términos institucionales... Pienso en instancias como de encuentro entre los mismos pibes, en espacios que no sean espacios de clase sino que sean espacios de compartir otro tipo de cuestiones y ayudarse a construir red entre ellos, por ahí mediados por algunas de nosotras, para poder sostenerse y andamiar mejor en la carrera, sería genial. Pero eso insume tiempo, insume un montón de cosas que lamentablemente en nuestras condiciones laborales... es muy complicado sostenerlas”.

La sugerencia anterior dialoga de alguna manera con la reflexión de una de las ingresantes – aunque no se refiere estrictamente a lo mismo –, acerca de la comunicación de actividades extracurriculares entre alumnos: “Siento que quizá no hubo tantas actividades. A veces me pasa como que las actividades me llegan medio por un grupo, o un docente se entera. Me pasa con las actividades estudiantiles, quizás me entero muy en el momento y a veces creo que sería bueno que hubiera un canal institucional para poder enterarse de eso, que hay asamblea...”.

Asimismo, la profesora recién citada reconoce el desarrollo de esta investigación como evidencia de un interés institucional genuino por revisar las prácticas pedagógicas y el trabajo con ingresantes: “(...) que haya un proyecto de investigación, que se dialogue con las que trabajamos en primer año... Seguramente en algún momento vamos a recibir algún tipo de devolución respecto a lo que están pudiendo analizar. (...) eso ya me parece que es un montonazo”.

Cabe colocar aquí nuevamente algunas de las reflexiones que aporta la colega a cargo de PPI quien –como hemos reseñado ya– problematiza la cuestión del abandono, las expectativas en torno a la enseñanza, el aprendizaje del oficio de estudiantes de Nivel Superior y las demandas de la carrera. La preocupación se relaciona con la posibilidad de ampliar el acceso, la permanencia y la graduación de quienes inician su formación en PyES: “me parece que tendríamos que pensar en torno a lo que exigimos y a lo que pretendemos y ser sinceras con nosotras mismas. Porque hay muchos estudiantes que se quedan en el camino por diversas cuestiones. Seguramente algunas tendrán que ver con la exigencia y otras que no. También me pregunto cómo generar condiciones para que todos los que quieran hacer esta carrera la puedan hacer”.

De acuerdo a lo desarrollado tanto en este último apartado como en los precedentes, queda claro que lo relacionado con el apoyo y el acompañamiento a ingresantes, de manera específica o inscripto en temáticas más generales acerca de la formación, con sus fortalezas y con las inquietudes y propuestas que quedan planteadas, ocupa un lugar relevante en la agenda de la tecnicatura, en diferentes instancias de trabajo entre docentes y con otros referentes institucionales.

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

26

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 “*tecnicatura 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 su-

per 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 los 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 los 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 AAy BE.

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 advier-

te 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 las 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 les 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 les 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 les 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 les 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, preconcepciones, 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 les 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.

