

## **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° 4

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

## **El ISTLyR investiga**

### **Serie de documentos**

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

### **Documento N° 4**

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

#### **Coordinación:**

**Debora Kantor y Paola Rubinsztain**

*Áreas de investigación del ISTLyR*

#### **Equipo de trabajo:**

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

<b>Acerca de la serie de documentos “El trabajo con estudiantes ingresantes en las tecnicaturas del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (CABA): propuestas pedagógicas, experiencias y reflexiones”</b>	5
<b>Introducción</b>	5
<b>1. La formación en los inicios de la tecnicatura en Comunicación Social Orientada al Desarrollo Local (CSoDL)</b>	6
1.1. Percepciones docentes acerca del perfil de ingresantes a la carrera de CSoDL	6
1.2. Reflexiones docentes acerca del trabajo con ingresantes y perspectivas de los estudiantes acerca de los comienzos de la cursada	8
1.3. Aproximaciones al <i>oficio de estudiante</i> de Nivel Superior	16
1.4. Lo relativo a “ingresantes” en la agenda de la carrera y en las estrategias de trabajo colectivo	20
<b>2. Áreas y dispositivos institucionales de apoyo y acompañamiento</b>	23
2.1. La Charla informativa: orientación, invitación, anticipación	23
2.2. Tutorías y Área de Acompañamiento académico y bienestar estudiantil: la bienvenida, el acompañamiento, la permanencia	25

---

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° 3:

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

Documento N° 5:

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



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

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

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

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

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

## **Introducción**

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

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

A fin de dar cuenta de las características que posee el trabajo con ingresantes en la carrera de CSoDL, en el primer apartado se retoma y analiza la información recogida mediante entrevistas a cuatro docentes a cargo de los siguientes espacios curriculares: “Semiología y análisis de los discursos sociales” (SyADS) y “Comunicación institucional y comunitaria” (CIyC), ofertadas en el primer cuatrimestre; “Taller de producción radiofónica” (TPR) y “Taller de producción de materiales gráfi-

---

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

cos” (TPMG), correspondientes al primero y al segundo cuatrimestre respectivamente<sup>2</sup>. Se considera también la entrevista a una ingresante que inicia la carrera en el 2do cuatrimestre del 2020, y la información proveniente de observaciones de actividades relacionadas con la temática de este estudio.

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

## I. La formación en los inicios de la tecnicatura en Comunicación Social Orientada al Desarrollo Local (CSoDL)

### I.1 Percepciones docentes acerca del perfil de ingresantes a la carrera de CSoDL

Al momento de caracterizar a la población estudiantil de la carrera en general y, en particular, a los grupos de ingresantes, un docente entrevistado distingue tres tipos de perfiles de acuerdo a los itinerarios previos, que los asocia, a su vez, a diferentes grupos generacionales: por una parte, estudiantes que terminan el secundario o que han tenido una pausa luego de la formación básica, y se lanzan a la búsqueda de un título superior, *“son los menos, pero vienen creciendo en los últimos años”*; por otro lado, estudiantes que llegan con algún trayecto anterior no concluido, ya sea en la universidad, u otros recorridos formativos vinculados al campo de comunicación o a otras disciplinas; y, por último, quienes ya tienen una formación, o no la han tenido en su momento, y, en la actualidad, cuentan con disponibilidad para cursar estudios de nivel superior (por ejemplo, *“porque sus hijos están más grandes”*), en estos casos, según se percibe, se acercan a la carrera para concretar una suerte de *“cuenta pendiente formativa”*.

Otro docente, por su parte, al ser consultado por las características de los ingresantes, coincide en referir a los rasgos del segundo grupo descrito, indicando que, según su perspectiva, el denominador común es *“venir por una segunda oportunidad”* ante experiencias previas en educación superior que no les han resultado fructíferas. La carrera de CSoDL del ISTLyR, de acuerdo al docente, es visualizada por el estudiantado como una posibilidad más *“amigable”*, en función de los horarios y de cómo está estructurada la propuesta formativa. Además, agrega, se trata de una *“tecnicatura y no de una licenciatura”*, refiriendo a las representaciones, en términos de facilidad de acceso, que estarían relacionadas al primer tipo de carrera, en contraste con la segunda. En cuanto a las motivaciones para matricularse, encuentra que, una parte significativa del estudiantado, *“necesita el título”*, en ocasiones, *“por una cuestión simbólica de cerrar un ciclo”*, pero, en buena medida, según sostiene, la titulación es requerida ante la demanda de credenciales en los ámbitos laborales, lo que se traduciría en mejoras de las remuneraciones. En este sentido, plantea, *“no lo es mismo tener un título secundario que uno terciario”*. Sin perjuicio del perfil que describe, también identifica otro tipo de ingresantes: refiere a quienes no cuentan con las motivaciones iniciales mencionadas, y que inician

2. La grilla de espacios curriculares del **1er ciclo** (o cuatrimestre) de la carrera se completa con las siguientes instancias: Comunicación y desarrollo I, Perspectivas filosóficas y culturales contemporáneas, Sujetos e Identidades, y el Taller de Prod. oral y escrita, Y el **2do ciclo** se completa con: el Taller de introducción a la producción audiovisual y la materia Historia social y general.

la tecnicatura más a modo de experimentación, *“mucho estudiante que ‘vio luz y entró’”*. Estas últimas observaciones, cabe aclarar, no se asocian a estudiantes inscriptes bajo la modalidad remota, parecería independiente o anterior a las circunstancias generadas por la pandemia en 2020-2021.

Otro testimonio repara particularmente en las franjas etarias que, de acuerdo a su impresión, caracterizan al estudiantado, y observa que, casi la 3/4 parte son jóvenes entre 18 a 25 años, mientras que, la parte restante, supera esa edad hasta incluirse gente mayor. Cabe decir que la juvenalización de la carrera es señalada por otros colegas.

En relación con las variaciones de los rasgos de los ingresantes a lo largo del tiempo, los testimonios coinciden en marcar cierto contrapunto entre aquellos grupos de los inicios respecto de los que acceden en la actualidad, en cuanto a la afinidad –o la distancia– con el proyecto político-pedagógico que ofrece la tecnicatura. En este sentido, si bien se registran cambios en los perfiles, las consideraciones que se formulan sobre dicho proceso no parecen orientarse en la misma dirección, en efecto, mientras que algunas percepciones hacen referencia a una filiación más estrecha, por parte del estudiantado en la actualidad, con los posicionamientos y orientación específica que plantea la Carrera; otras apreciaciones docentes aluden a cierta disminución del involucramiento en los territorios, sí percibida en estudiantes de los primeros tiempos de puesta en marcha de la Carrera.

En el primer caso, un docente señala las variaciones que percibe remitiendo a distinciones de género y a ciertos intereses más ligados a lo recreativo observados en los grupos de estudiantes en sus primeros tiempos a cargo de la cátedra: *“La diferencia, una galaxia. Me acuerdo del primer cuatrimestre, eran, excepto dos pibes, dos hombres, el resto eran mujeres, todas eran amas de casa o gente jubilada, que vivían relativamente cerca, y en cambio de ir a un centro cultural a hacer un taller o tejer, iban al ISTLyR”*. En cambio, en la actualidad, percibe otro tipo de perfil, situación que celebra por manifestarse mayor apertura a los temas tratados.

Esta idea acerca de los rasgos que caracterizarían a los grupos de ingresantes más recientes, se refuerza en otro testimonio que nota que, el perfil, en cierto modo, se ha ido orientando hacia aquel que se planteó inicialmente en la tecnicatura. Antes, de acuerdo a esta perspectiva, se requería explicitar de qué se trataba la propuesta formativa que se ofrecía, mientras que, ahora, *“encontramos gente y estudiantes que se acercan buscando esto”*, con quienes se habla *“un mismo idioma”*. El colega amplía sus consideraciones acerca de los cambios percibidos del siguiente modo: *“esto se va viendo de a poco. Como cierta búsqueda, cierta mirada que tiene que ver con una adscripción, no diría ideológica, pero sí de cercanía a diferentes tipos de espacios, muy similares, muy similares a los espacios vinculados a las trayectorias de los mismos docentes”*. En este punto, hallamos cierto correlato entre las observaciones descritas y el testimonio de la estudiante consultada. La entrevistada señala su conformidad con la decisión de haberse inscripto en la carrera, en la medida que, desde el curso introductorio, va encontrando que las perspectivas docentes se alinean con su *“idiosincrasia”* y *“su forma de ver las cosas”*.

Por su parte, las apreciaciones que sostienen que ha menguado, en alguna medida, aquel *“compromiso político”* de los ingresantes de los primeros tiempos, atribuyen rasgos a los grupos del presente en cierto modo contrarios a los referidos más arriba, en cuanto a la proximidad con la apuesta particular de la tecnicatura. En esta línea, se percibe que, en la actualidad, *“vienen a la carrera más por estudiar comunicación”*, que por *“el desarrollo local”*; mientras que antes, la impronta particular de la carrera tenía más presencia, y ello se expresaba en que *“muchos estudiantes se llevaban lo que aprendían para ponerlo en sus territorios, en sus organizaciones. Y eso se notaba mucho en la cursada y en el modo de cursar”*. Sin perjuicio de las variaciones señaladas, el testimonio explicita que las ideas planteadas no dejan de estar marcadas por *“el desgaste”* que implica la tarea docente bajo pandemia y virtualidad, en sus propias palabras: *“tampoco es el escenario más promisorio para conocer a nadie”*.

En otro orden de cuestiones relativas a los cambios de los perfiles, el docente a cargo del TPR también comparte un contrapunto entre los primeros momentos y el presente, pero con foco en las transformaciones de los consumos culturales de quienes son recibidos por la carrera. En esta línea,

menciona un asunto que reviste interés en el contexto de su taller: mientras que en los inicios se encontraba con estudiantes que, mayoritariamente, eran escuchas de radio, a lo largo de los años ha observado que ya no lo son, especialmente los más jóvenes, que representan la mayor proporción de ingresantes, tal como sugieren los testimonios. El docente consultado, al mismo tiempo que reporta dicha caída en desuso de la radio por parte de las nuevas generaciones, presta especial atención a los nuevos formatos y tipos de accesos a contenidos sonoros, con los que sí están familiarizados, como la plataforma *Spotify*, o el formato podcast, entre otros. Al respecto, cabe decir que, si bien los escenarios culturales que signan los tiempos presentes, traen aparejados desafíos importantes para plantear propuestas de enseñanza en cualquier campo, en el marco del taller de radio ello representa una cuestión particularmente a atender, tal como profundizamos en apartados que siguen.

Como se aprecia, les docentes aluden a rasgos diversos para describir al estudiantado que ingresa a la tecnicatura en CSoDL. Se menciona la disparidad generacional, las necesidades de credenciales y las ideas estudiantiles acerca del nivel terciario no universitario, las intensidades de sus activismos, y sus consumos culturales. Sin embargo, el testimonio de la estudiante entrevistada agrega aspectos poco tematizados, relativos a las motivaciones que la acercan a la carrera. En su caso, las mismas parecen distanciarse de proyecciones a futuro tales como obtener una titulación para acceder a un puesto de trabajo o para dar cierre a una “cuenta pendiente”; o bien, formarse para cualificar una actividad que ya se desarrolla en el ámbito de la comunicación (sea laboral o “militante”). En cambio, lo que parece ponderarse, en primer término, es el tránsito por una experiencia subjetiva placentera que, de algún modo, contraste con los malestares del presente, aunque éstos no asociados estrictamente al contexto de pandemia: *“tampoco me urge recibirme ya. No tengo esa necesidad. En la medida que mi autoexigencia me lo propone, quiero disfrutar, porque para padecer está la existencia misma (...) Uno haciendo algo que elige creo que lo tiene que disfrutar”*. En esta línea, el ingreso a la tecnicatura y el comprometerse con las actividades que supone, se percibe como una forma de “invertir el tiempo” en “algo que me entretiene, que me interpela, que me propone otra cosa interesante”; algo “que hace bien”, y, en consecuencia, habilita “no estar en otra, que no hace tan bien”. *Más allá de la credencial educativa o el capital cultural que se pudiesen obtener, las motivaciones como ingresante apuntan a lo que “suma en lo personal”*. En segundo lugar, se alude a la oportunidad de socialización entre pares, en este punto, sí considerando la situación de confinamiento: *“me parece interesante lo que aporta. Lo que aporta en todo sentido, tener compañeros y compañeras nuevas, conocer gente nueva. En estos momentos de ostracismo, y de encierro abrir esas puertas de comunidad”*.

Sin desconocer que se trata de una sola mirada estudiantil la que se releva en este estudio, no deja de brindarnos pistas acerca de sentidos no necesariamente contemplados por la docencia, que las y los “nuevos” ponen en juego al momento de dar inicio a un trayecto educativo de nivel superior.

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

Los testimonios reunidos dan cuenta de distintas adecuaciones realizadas por los docentes al momento de hacerse cargo del dictado de sus respectivos espacios curriculares en el instituto. Por caso, el docente a cargo de ClyC, para diseñar la materia indica haber hecho cambios sobre la base de una asignatura similar en la que se desempeñaba en la universidad, y, en su testimonio, se mencionan ajustes, sobre todo, por tratarse de grupos de ingresantes, por ejemplo, en lo que respecta a *“técnicas para encuadrar cuestiones pedagógicas y de contenido”*.

Por su parte, la docente responsable de la materia SyAD comenta haber realizado un trabajo significativo de ajuste, en la medida en que, la propuesta de su cátedra en el ISTLyR, comprime en

un único cuatrimestre lo que en el ámbito universitario, en el que se ha formado y desempeñado, se dicta en tres o cuatro cuatrimestres. Según señala, en base a esta consideración y a su propio recorrido en la aproximación al campo disciplinar que enseña, organizó los contenidos de la asignatura, y, además, tuvo presente que se trata de una disciplina, por lo general, ajena al estudiantado.

El docente del TPR, cuyo recorrido previo al dictado de su taller en el ISTLyR está vinculado a la realización de capacitaciones cortas en la temática, también trae a colación la necesidad de reencuadrar la propuesta pero, si se quiere, en un sentido inverso al señalado. Si en el caso anterior primaba el desafío de condensar contenidos, para este docente resultó cierta novedad ofrecer una propuesta que implicase una dinámica de continuidad, a lo largo de todo un cuatrimestre, en el marco de una institución terciaria. Junto con ello, representó un anclaje valioso para pensar las adecuaciones requeridas, el hecho de reconocer que el propio espacio curricular integra un recorrido formativo más amplio, en palabras del entrevistado *“en esto de dar una clase en un instituto, donde es una carrera, uno piensa ya más en la totalidad, que no es solo un taller de radio, sino una instancia de una materia dentro de una carrera de comunicación. (...) veía el proceso, la continuidad pedagógica que me parecía fascinante”*. Asimismo, explicita que, con el correr del tiempo, derivado del trabajo junto al equipo de profesores y profesoras, además de la enseñanza de los contenidos específicos, ha ido visualizando e incorporando a su tarea, un acompañamiento docente específico en vistas de favorecer la construcción del oficio de estudiante del nivel. Por ejemplo, en cuanto a la entrega de trabajos prácticos en los plazos previstos o los términos formales que requieren las presentaciones de producciones, entre otras cuestiones.

En una línea similar, si bien el docente a cargo del TPMG contaba con una importante experiencia de trabajo en la temática con organizaciones sociales y en otros ámbitos no formales, no había estado a cargo de una instancia curricular similar con anterioridad. De modo que, formula el taller especialmente para su dictado en el ISTLyR, materia en la que se desempeña desde la apertura de la carrera, y toma de base, en el inicio, el documento curricular de la misma: *“yo traté de adaptar la propuesta a lo que se había diseñado en el plan de estudios, lo más cercano posible, y luego se fue enriqueciendo con el paso del tiempo pero en diálogo con las discusiones sobre el perfil de estudiante y las necesidades más generales del área –antes no estaba el área como tal– y la carrera”*.

Según se advierte, las adecuaciones formuladas en el momento de asumir en las respectivas cátedras, imbrincaron, con diferente peso según el caso, las improntas de los propios itinerarios formativos, las experiencias previas de enseñanza y capacitación en ámbitos diversos (universidad, escuelas, ámbitos no formales), como así también, consideraciones específicas por tratarse de una tecnicatura de nivel superior. Esto último ha implicado condensar contenidos, o, por el contrario, el desafío de desarrollarlos en una propuesta cuatrimestral; o, también, pensar “lo propio” del espacio curricular en el marco del plan de estudios, y la integralidad de la carrera. En menor medida se manifiesta que, al momento de idear el dictado de los distintos espacios curriculares, se hayan pensado ajustes por estar dirigidos a ingresantes. No obstante, un encuadre de trabajo específico en dicha dirección sí es contemplado en diversas reflexiones docentes acerca de su tarea, a lo largo de las entrevistas realizadas.

Las representaciones docentes relativas al propio desempeño en el tramo inicial de la carrera, nos muestran sentidos heterogéneos construidos en torno a la tarea. De acuerdo a uno de los colegas, el trabajo con ingresantes, especialmente con los del primer ciclo, implica contar con *“paciencia para encuadrar, acomodar, aconsejar, derivar, articular”*, atributo que reconoce tener y, en virtud de lo cual, manifiesta su gusto por desempeñarse con dicho colectivo. Identifica que posiblemente estas capacidades devengan de su trayectoria laboral previa en otros ámbitos que lo llevaron a formarse informalmente en *“alfabetización académica”*. Asimismo, el trabajo con ingresantes supone una importante dedicación que él asume: *“es un laburazo, flor de laburo, y es una energía que también hay que considerar”*. En su experiencia, conlleva más tiempo destinado a *“encaminar, explicar, re explicar,*

*explicar con otras palabras*”, dado que, según las apreciaciones del entrevistado, *“hay gente que no tiene esa gimnasia, que hace años que no estudia”*.

Otro testimonio coincide en señalar cierta falta de oficio de estudiante de educación superior en los grupos que comienzan, y, en este caso, se sostiene que resulta un importante desafío que la materia a su cargo se oferte para quienes recién ingresan por las complejidades que el mismo conlleva: *“es una materia difícil, es una materia que si mínimamente no pasaron por un taller de escritura, si mínimamente no pasaron por enfrentarse a lo que es volver a estudiar en algunos casos, porque muchos dejaron de estudiar hace mucho, es muy difícil que puedan con la materia”*. Según esta perspectiva, representa una frustración para el estudiantado transitar el espacio curricular en los inicios, por el entrenamiento previo en la vida académica que requiere, en consecuencia, se plantea que la asignatura debería ubicarse después del segundo ciclo. No obstante lo anterior, se identifica que el pasaje por la misma les brinda a los grupos de ingresantes un andamiaje potente para la continuidad de las trayectorias: *“les trae un montón de herramientas para materias que van a tener después. O sea, en ese sentido la entiendo un poco en segundo ciclo.”*

El docente a cargo del TPR concibe a su taller como un *“llamador”*, en virtud de la importante cantidad de ingresantes que se inscriben, y atribuye este interés a que la radio *“llama a cualquier ingresante en la carrera de comunicación, [a cualquier ingresante] le interesa hacer radio”*. Si bien el taller juega un papel en los inicios de la tecnicatura, en términos de fomentar el entusiasmo de los grupos que comienzan a cursarla, el entrevistado sostiene, al mismo tiempo, que sería favorable que se dictase más adelante. Según su experiencia, dado que en los inicios los grupos no cuentan con cierta formación, en particular relativa a los géneros periodísticos, se ocupa de saldarla, como paso intermedio necesario para aproximarlos luego al formato radiofónico.

Por su parte, otro docente, al ser consultado por las particularidades que adquiere el trabajo con ingresantes, sugerentemente plantea, en un primer momento de la entrevista, que, dicha tarea, *“no le mueve el amperímetro didáctico”*, en virtud de que no le implica adecuaciones significativas. Sí menciona cierta distinción, al interior de los grupos, entre estudiantes del primer y segundo ciclo, que él toma en cuenta en el trabajo áulico. Comenta que, en clase, suele propiciar la articulación de los contenidos de su espacio curricular con aquellos de otras materias de la carrera, en esas conversaciones nota que las posibilidades de articulación, en el sentido planteado, son más restringidas para estudiantes del primer ciclo; y, como cabe esperar, estudiantes del segundo ciclo pueden dar cuenta de un *“background un poco más amplio”*, para promover aquel enlace conceptual entre cátedras.

Junto con esta observación, al calor del intercambio el colega comparte otras ideas que él mismo reconoce que complejizan aquella primera afirmación. En efecto, visualiza cierta responsabilidad en el marco de su asignatura para contribuir a la motivación y *“enganche”*, y la continuidad de las trayectorias, en la medida que percibe que el estudiantado que ingresa se caracteriza por inscribirse en determinadas materias *“para probar qué onda”*. De allí que, su intento decidido, dirigido especialmente a ingresantes, vaya en línea con *“no apabullar, pero de entrada ir con todo, lo que es práctico, actividades y demás, no generar demasiado tiempo para la desvinculación”*.

Como vemos se confieren distintos sentidos a los desempeños en los inicios de la carrera: desde percibirse a gusto aunque represente un *laburazo*; hasta no atribuirle, en una primera impresión, cierta particularidad a la enseñanza en el primer tramo, idea que se enriquece significativamente en el mismo intercambio propiciado por la entrevista. También se advierten representaciones docentes que, sin dejar de identificar la función que cumplen los respectivos espacios curriculares en los inicios del itinerario formativo, problematizan el lugar asignado en el primer o segundo ciclo de la tecnicatura, particularmente por percibir que los estudiantes no cuentan con determinados saberes o capacidades que, a los ojos de un par de colegas consultados, sería favorable que los tuvieran para cursar sus asignaturas. Por último, cabe notar que, especialmente los docentes de los talleres, son quienes conciben que sus asignaturas procuran entusiasmar y *“dar la bienvenida”* a los y las *“recién llegados”*.

En otro orden de cuestiones, algunas ideas docentes se refieren a cómo contribuyen los respectivos espacios curriculares a la **familiarización de los grupos de ingresantes tanto con el ISTLyR, como con la tecnicatura en CSoSDL**, en tanto recorrido formativo integral que robustece o contextualiza las propuestas singulares de cada asignatura.

El docente responsable del TPMG, describe distintas actividades que, según explicita, tienen la intención de integrar ejes de contenido de la propia asignatura con manifestaciones de la identidad institucional. Así, por un lado, los propios circuitos y espacios comunicacionales, instalados al interior del edificio del ISTLyR, se tornan objeto de análisis desde el taller. La tarea de identificar ámbitos y recorridos, distribución de información y marcas visuales en aulas o pasillos, cabe pensar que habilita una suerte de “puerta de entrada” a las particularidades de la vida institucional, con la que les ingresantes comienzan a involucrarse. Por otro lado, el docente procura articular la propuesta de trabajo con actividades que se desarrollan como instituto, como carrera, o, en ocasiones, de forma transversal entre algunas cátedras. Desde su perspectiva, al tratarse de un espacio curricular cuyo eje está puesto en *“producir y pensar lo que se produce”* con un determinado horizonte, entiende que el taller *“está al servicio de ciertos procesos que se pueden dar en otros ámbitos”*. Por ejemplo, comenta una producción elaborada por estudiantes en el marco de la cátedra, motivada por la desaparición de Santiago Maldonado, o, en otro orden, una campaña para convocar estudiantes, a propósito del desgranamiento. Al respecto de esta línea de trabajo, el colega amplía su testimonio: *“poder pensar los materiales gráficos y lo que corresponde al espacio curricular, en su propio contexto: poder pensar campañas, poder pensar cómo funcionan, cómo son elementos que funcionan y tienen sentido en el marco de algo más amplio, que trasciende al propio lenguaje que vamos a aprender en el taller. Incluso que trasciende a la propuesta curricular. Y ahí uno puede conectar también con otras materias. Tratando de ver que el espacio curricular no tiene sentido sin los otros espacios”*.

Concebir la propia asignatura no como un compartimento aislado, sino como una instancia formativa vinculada a otras, es una idea que se reitera en la entrevista de otro colega, toda vez que explicita una perspectiva atenta a la integralidad de la formación que se ofrece en el contexto general de la tecnicatura, en sus propias palabras: *“somos componentes de esta gran estructura que un pibe, un estudiante, una estudiante, se lleva finalmente”*.

Por otro lado, los docentes entrevistados a cargo de talleres hacen referencia a las **aproximaciones de los y las estudiantes al campo ocupacional y al “oficio” de comunicador o comunicadora** que se propician en sus asignaturas. El abordaje del perfil profesional singular que supone la carrera, es decir, la orientación en “desarrollo local”, es una tarea que se asume de forma clara. Un entrevistado piensa el concepto “desarrollo local” en tanto *“significante vacío”* que entrama *“debates pendientes”*, en virtud de lo cual, procura que el propio estudiantado vaya acercándose a los sentidos imbricados en aquel mediante las actividades ofrecidas en el taller. Según ejemplifica: *“cuando hacemos campaña yo soy de decir: incluyan temáticas vinculadas a la promoción y al desarrollo local. Y ahí aparecen una amplitud de cosas... Uno deja hacer. Pero quizás, si lo agarra otra profe, de otra materia, marcaría “no, eso no va, cómo van a hacer una campaña sobre esto”, o “esto está muy bien, es un tema sanitario, pero no tiene que ver con el desarrollo local en términos de la carrera”*.

En torno a estos asuntos, cabe decir que el docente encuentra un proceso en curso significativo en el marco de la tecnicatura relativo a la ampliación del perfil de egreso. Una manifestación de ello se expresaría, por ejemplo, en los abordajes y posicionamientos ante las políticas públicas para el campo de la comunicación. Tiempo atrás, de acuerdo a su impresión, las referencias se enfocaban en dirección a los espacios comunitarios, lo que derivaba en *“mucha dificultad para pensar políticas públicas que no tienen que ver con la trayectoria de compromiso social, como interés de los propios docentes”*, y en la recurrente problematización de dicho recorte por parte del estudiantado, formulada en los siguientes términos *“¿por qué tiene que ser todo comunitario? ¿por qué no puedo trabajar en una radio comercial?”*. En cambio, desde hace unos años, identifica cierta búsqueda entre integrantes del

equipo docente, algunos de incorporación más reciente, en línea con *“no sesgar la comunicación para el desarrollo al trabajo con radios comunitarios”* –a grosso modo, según aclara–; y, como contraparte, *“mayor tolerancia”* por parte del estudiantado a acercarse a espacios comunitarios.

Los procesos dinámicos en curso permiten pensar en una suerte de negociación entre lo que ofrece, o puede ofrecer la carrera, sin desdibujar su orientación en el desarrollo local, y las expectativas de los grupos de ingresantes en cuanto a qué esperan hallar en la formación terciaria que han elegido. Y en ello se puede constatar que los diversos itinerarios previos de los estudiantes juegan un papel significativo.

Las complejidades reportadas no sólo atañen a cómo dar a conocer la orientación de la tecnicatura. En línea con lo ya comentado, el hecho de comprender a qué apunta la perspectiva en desarrollo local, no se traduce en apropiación o adhesión unívoca a la misma. De acuerdo a las reflexiones relevadas, en ocasiones los ingresantes manifiestan interés por las herramientas técnicas que se brinda en los talleres, pero no necesariamente para su puesta en práctica en inserciones laborales ligadas a *“lo comunitario”*, al menos ello se percibe en los inicios, sugiriendo apreciar la situación a *“la salida”* de la tecnicatura. En cualquier caso, se constata que en el ingreso *“se desayunan”* de qué va la cuestión. Si bien una parte del estudiantado tempranamente halla el sentido del énfasis en *“lo territorial”*, en otros casos, en particular cuando se trata de ingresantes de generaciones más grandes y con trayectorias más amplias, se perciben ciertas resistencias ante el perfil de egreso que activamente se procura construir desde la carrera, toda vez que expresan o demandan el aprendizaje de herramientas técnicas en el área.

Los docentes entrevistados que están a cargo de talleres coinciden en que la formación en el oficio, sobre todo en el área de la carrera que los contiene, no involucra solamente, ni sustancialmente, la posibilidad de apropiarse de *“los fierros”*, de las herramientas técnicas. De lo que se trata, es de procurar que el estudiantado se forme en *“criterios para producir”* y construya una *“mirada”* que pondrá en juego en situaciones diversas de la vida profesional. En virtud de ello, en primer lugar, antes que resolver, por ejemplo, el diseño de un afiche, se apunta a problematizar conceptualmente qué implica la tarea del o la comunicadora en desarrollo local, o desde qué posicionamiento se encarará un proyecto. A este respecto, un asunto nodal está dado por, alejarse de *“decir lo que a vos te interesa”*, y pasar a incluir *“al otro en la ecuación”*. Y agrega: *“eso es clave para hacer materiales, pero es clave en la carrera me parece. Eso uno intenta, desde un lugar que no sea quizá demasiado filosófico, discutirlo, pero que esté presente. Es de lo más difícil de hacer comunicación: dejar de hablar de uno mismo, dejar de hablarse a uno mismo”*. En esta línea, las técnicas que se enseñan en la tecnicatura en CSoDL, explícitamente están puestas en función de un rol profesional, en claro contraste, con lo que propone la abultada oferta de cursos online, que proporciona herramientas específicas sobre determinada cuestión sin un marco formativo más amplio.

Por su parte, en el marco del TPR el trabajo con los grupos de ingresantes implica, como mencionamos previamente, dar a conocer, en primera instancia, géneros y formatos periodísticos, para acercarlos luego al formato radiofónico. El *“pantallazo general”* inicial procura que el estudiantado identifique que, la práctica radial, no se circunscribe al hecho de hablar al micrófono, sino que involucra una *“responsabilidad”* ligada a *“todo lo que se pretende de un comunicador”*. El docente señala las contribuciones de su asignatura a la construcción del perfil profesional que se aspira formar en la tecnicatura, especificando qué lugar le asigna a las herramientas técnicas en el taller de radio. A este respecto, si bien se brindan orientaciones relativas a cómo *“hablar”* al micrófono para que las locuciones sean claras, o se enseñan programas de edición de audios, no se está pensando en formar ni locutores o locutoras, ni editores o editoras de sonido. De lo que se trata, en cambio, es de formar en cierta *“sabiduría”* que permita *“componer medianamente una buena práctica radiofónica, construir un buen formato periodístico”*.

Según se advierte, conjugar la formación técnica, con la construcción crítica del oficio, repre-

senta un horizonte evidente para los docentes de talleres. No obstante, dicho propósito es puesto en entredicho, toda vez que algunos estudiantes solicitan especialmente las herramientas técnicas. Esta demanda, al parecer, se ha visto acrecentada en el contexto signado por la pandemia.

En torno a las cuestiones que venimos planteando, la estudiante entrevistada da cuenta, precisamente, de su aproximación progresiva a una idea más ajustada del perfil de egreso de la tecnicatura. La estudiante contrasta el rol de técnico o técnica en CSODL con oficios y titulaciones afines, en particular, la licenciatura en periodismo: *“me gusta mucho más el término comunicadora social (...) porque además, obviamente el título no es de periodista, sino técnico superior en comunicación. No me sé el título. Pero me interpela el hecho de comunicadora social. Desde la comunicadora y desde lo social. Las dos perspectivas”*. También reconoce incumbencias propias del técnico o técnica en CSODL respecto de otras formaciones, y posicionamientos profesionales que, según su perspectiva, se alientan en el ISTLyR: *“vos sabés que vas a TEA, por ejemplo, un ejemplo que para mí es claro. Sabés que vas a trabajar en C5N, o en TN. A mí no me importa. Hoy no me importa. Quizá se convierta en una fuente de laburo en un futuro y me recopa. Pero no me parece que sea la esencia de la institución. Sí en la de formar comunicadores pensantes y responsables. Que creo que hoy carecemos un montón de eso”*. El testimonio de la entrevistada parece ir en línea con el enfoque que procuran transmitir los docentes consultados a los grupos ingresantes.

En este punto, cabe señalar ciertos desafíos que atañen a la aproximación al formato radiofónico pero que ofrecen elementos para una reflexión más amplia acerca de la profesionalización del oficio de la o el comunicador, según las particulares trayectorias en el campo con las que llegan los ingresantes. De acuerdo al colega del TPR, si bien resulta más sencillo presentarles el formato radial a quienes son escuchas y/o cuentan con alguna práctica previa, como contracara de ello, se manifiestan desafíos clave para la enseñanza, a saber: que les estudiantes logren diferenciar el “escuchar radio” del “hacer radio”, o bien, que cualifiquen la actividad que vienen desempeñando en el ámbito. En el primer caso, la dificultad está dada porque, en ocasiones, se presupone que, como se escucha radio, es sencillo llevar adelante una labor en el medio. En el segundo caso, el desafío aparentemente es mayor, en la medida en que, aquellos perfiles de estudiantes con alguna trayectoria en radio, son más renuentes a recibir determinadas orientaciones docentes que apuntan a consolidar criterios periodísticos. En lugar de ello, suelen afirmarse en ciertas posiciones rígidas (*“esta es la forma en que yo lo hago”, “yo lo hice toda mi vida así”*). La intervención docente, según se explicita, consiste entonces en acompañar y conciliar, aquel bagaje previo, con lo que exige el formato radiofónico. A propósito de ello, el docente relata la siguiente escena: *“Pasaba con una chica que escuchaba mucha radio y me decía ‘pero para qué voy a decir que esto lo saqué de tal lugar’. Y, porque es tu fuente periodística. Si estás omitiendo eso el público infiere, piensa, que es tu propia investigación que vos fuiste, investigaste... Esto fue todo un proceso”*.

Cabe profundizar a continuación en las **estrategias de enseñanza puestas en juego en el primer tramo de la carrera**, atendiendo las especificidades de las propuestas en función del peso de los contenidos de orden teórico o práctico que se abordan.

En las **asignaturas teóricas** se recurre fundamentalmente a diversas instancias de mediación de la lectura. En efecto, se le propone al estudiantado guías de preguntas, armado de glosarios o elaboración de fichas académicas, actividades que representan vías de acceso a textos que suponen cierta complejidad en términos retóricos y de contenido. En una de las materias, la docente asume como criterio de cátedra *“que [les estudiantes] se enfrenten y lean y accedan a los textos originales”*, de modo que prioriza la bibliografía de autores del campo, antes que los manuales disponibles. Si bien aproximarse a dichos tipos de materiales, según percibe, resulta más difícil, allana el camino de los estudiantes ofreciéndoles, en todos los casos, algunas de las herramientas de mediación indicadas. En este sentido, precisa que *“no existe en mi materia darles un texto por la cabeza y mandarlos a leer el texto solos”*.

Un recurso utilizado de forma frecuente en unas de las materias es la ficha académica. La misma consiste en una guía de preguntas para responder en algunos pocos párrafos a partir de la indagación en el texto de referencia, y en el programa. Su uso constituye una estrategia potente, según comenta el colega, dado que la actividad de escritura que involucra permite *“bajar, concretizar esa abstracción en un renglón”*. El ejercicio aspira a que los grupos de estudiantes se interroguen por el sentido de determinado texto en el marco de la propuesta curricular de la cátedra, o por las contribuciones de determinado concepto para el abordaje del objeto de estudio que concierne a la asignatura. Asimismo, de acuerdo al colega, el recurso lo plantea en dos direcciones, por un lado, acompañar a los grupos de ingresantes en la práctica de la lectura, y, por otro, poder conocer como docente las capacidades de escritura del estudiantado.

Cabe mencionar que la percepción estudiantil sobre las estrategias de enseñanza en el primer tramo, destaca que las mismas favorecen el sostenimiento de un ritmo de trabajo, y el avance progresivo en la lectura bibliográfica, lo que parece alinearse con los propósitos que les propios docentes comentan. En palabras de la estudiante entrevistada: *“creo que el hecho de que te manden actividades para hacer sobre una determinada lectura (...) es una manera de acercarse al material un poco más llana, que en algún punto de obliga a una lectura continua, no colgar tres textos y que después se te junte todo”*. Según plantea, si bien *“cada persona elige cómo, cuándo y qué leer, cómo hacerlo y en qué momento”*, enfatizando la autonomía propia del estudiantado para definir su desempeño, las pautas docentes representan una *“ayuda solapada”* en los primeros pasos en la carrera. Asimismo, repasando las propuestas recibidas hasta el momento, valora positivamente las actividades que incluyen algún tipo de material audiovisual. En sus propios términos: *“me parece mucho más entretenido. Creo que es obvio, porque la lectura..., quizás hay gente que se concentra re fácil. A mí no me cuesta, pero sé que me concentro más mirando y me entra más la información visualizando y escuchando. Pero sí me parece potente y efectivo, por lo menos en mi caso, el hecho de que te manden, de acuerdo a la lectura que había que hacer, una propuesta práctica. De acuerdo al texto de fulano de tal, resolver estas cuestiones. O en base al material leído, analizar lo que sucede en este video. Eso me copa.”*

En otro orden de estrategias áulicas, un colega indica que suele enlazar su materia con otras, a los efectos de promover conexiones entre los distintos espacios curriculares que les estudiantes cursan, o cursarán próximamente, y situar de este modo a los grupos que llegan en el itinerario más amplio que están iniciando. En sus propias palabras: *“en esta materia se ven estos conceptos, que después se van a ver en otras. O por ahí en una práctica: vamos a ver el concepto de institución de tal autor, ustedes cuando vayan a las prácticas profesionalizantes les va a resonar porque... trato de ir haciendo esos enganches (...) trato de ubicarlos para que no sea tan engorroso y tan frustrante no saber qué están estudiando, leyendo”*.

Veamos ahora algunas notas distintivas de **la enseñanza en el marco de los talleres que reciben ingresantes**. Un docente pone de relieve que en su caso –como en otros talleres del área– promueve, en definitiva, un primer acercamiento a las particularidades de un tipo de lenguaje, lo que implica tener presente que *“no alcanza, o que es muy inicial lo que a veces se plantea”*. Al mismo tiempo, piensa el taller que coordina como una instancia de aprendizajes sobre la cual *“se pueda volver”*, ya sea al momento de las prácticas o en la vida profesional. En consecuencia, el material didáctico de la cátedra está diseñado para favorecer la posibilidad de consultarlo en otras circunstancias. Se trata de *“fichas de trabajo”* elaboradas por el docente, con participación de estudiantes en algunas oportunidades, que se plantean como material de lectura del espacio curricular. Según se detalla, en las mismas *“van quedando plasmadas algunas cosas que al principio son muy intuitivas, en otros casos son tomadas de distintos autores, pero están bajo la misma lógica, la misma secuencia didáctica”*. En relación con lo descrito, para organizar el taller recurre a una modalidad que ha experimentada en el ámbito “no-formal”, consistente en partir de la propia experiencia y conocimientos, y avanzar *“por inducción”*, esto es: *“no te voy a decir cómo hacer un afiche, hacé un afiche y después evaluamos juntos”*

en función de criterios que vamos a ver. Pero con casi todo trabajamos un poco así (...) tratando luego de aplicar unos conocimientos y profundizar”.

Resulta relevante detenernos en un asunto en el que coinciden los dos docentes de talleres: las **adecuaciones realizadas en la enseñanza ante la preocupación común por el desgranamiento** observado a lo largo de las cursadas. Uno de los colegas ha ido constatando que, conforme avanza el cuatrimestre e inicia el período de los “parciales” de las materias teóricas (evaluaciones de medio término), las producciones pautadas en los talleres son lo primero que se deja de lado. Frente a este diagnóstico, con el objetivo de acompañar el tránsito por el espacio curricular, propone una secuencia de actividades concatenadas que propician la elaboración de un trabajo central: *“eso lo pensé tratando no solamente que no descuelguen, sino favorecer el hilo conductor. Lo que suele pasar es que si alguien desconecta y después tiene que ver todas las consignas es muy apabullante. Pero es la búsqueda de ese hilo conductor”*. Cabe agregar que, además de repensar la propuesta didáctica, para alentar la continuidad de la cursada, se apela a la construcción vincular, es decir, a la apertura de instancias de diálogo para ofrecer oportunidades, de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes.

Por su parte, otro testimonio detalla los cambios efectuados en virtud de identificar que se tornaba una asignatura “filtro”, según las devoluciones de los propios estudiantes. También en este caso las modificaciones se sustentan en adecuaciones de la secuencia didáctica propuesta. En los primeros tiempos, el taller arrancaba directamente con el formato periodístico, lo que representaba una exigencia considerable con efectos en el desgranamiento. En cambio, de un tiempo a esta parte, el colega define alterar el orden de las actividades, de modo tal que, en primer lugar el ejercicio consiste en la experimentación sonora de la propia voz: *“en todos los ingresos, la típica es que el docente les diga “presentate”, y todos se presentan. Y eso se torna aburrido en un momento. Entonces la presentación ahora la construyo con un audio. Que ellos se graben y que además de contarme lo que quieran de su historia, que me cuenten una anécdota. A ellos les queda un audio, un registro sonoro de su propia voz, “algo nuevo”, que no es igual que una presentación con los compañeros ahí adelante”*. A continuación se recurre al género dramático con la lectura de un cuento, y, luego, al radioteatro. Se apela así a un trabajo de expresión sonora de cada estudiante, a manifestar aspectos de la propia biografía por este medio. Y, finalmente, el recorrido se cierra con el formato periodístico.

En suma, si bien se repara en motivos distintos para explicar por qué una parte del estudiantado suele “dejar” cada taller, hay acuerdo en mencionar que la problemática del abandono los interroga como docentes, y refieren a los cambios efectuados en consecuencia sobre las propuestas pedagógicas, para favorecer la continuidad de las trayectorias. En este sentido, la revisión de las respectivas “secuencias didácticas” representa una tarea clave que sostiene y organiza la enseñanza.

Por último, el docente a cargo del TPR alude a otras adecuaciones de la propuesta de enseñanza en virtud de las variaciones de los perfiles de ingresantes, en términos de consumos culturales, asunto que anticipamos previamente. De acuerdo al testimonio, para los grupos de estudiantes más jóvenes que no son radioescuchas, el taller representa una aproximación inaugural al formato. Para favorecer dicho acercamiento, por una parte, el colega se apoya en el podcast, un tipo de consumo sonoro en auge al que sí accede el estudiantado de la franja etaria de 18 a 25 años. Según comenta, *“es uno de los tantos formatos radiofónicos que se convierten en online, offline, pero en definitiva es estar acá con un micrófono, hablando y grabando (...) A mí particularmente me conviene, porque es familiar con el sonido de la radio. No es radio en vivo, pero no importa, es similar.”* Además, como recurso didáctico elabora un abultado repositorio sonoro con contenidos radiales, de modo que, explica en términos teóricos cómo se compone la estructura de cada formato, y ofrece la escucha de referencias mediante audios. Esta estrategia, según aclara, es producto del intercambio con la regente anterior de la carrera quien le propone recurrir al material sonoro ante la presencia, cada vez más mayoritaria, de estudiantes que habitualmente no escuchan el medio en cuestión.

En cuanto a la **construcción de grupalidad en el primer tramo de la carrera de CSoDL**, es posible

señalar que ello no representa un asunto particularmente tematizado por les docentes entrevistades. No obstante, hallamos alusiones a las complejidades concernidas en las propuestas que promueven el trabajo en grupos entre ingresantes, fundamentalmente por la poca disponibilidad horaria para reunirse fuera del momento de clase. Ante ello, un docente opta por propiciar y acompañar el trabajo grupal en el horario de clase, mientras que otro testimonio señala que ha ido desestimando las elaboraciones grupales.

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

Acercarse al *oficio de estudiante* del Nivel Superior –o, en algunos casos, volver a ejercitarlo luego de interrupciones– sin duda representa un desafío para les ingresantes. Los testimonios docentes aportan sus apreciaciones al respecto considerando, también en este punto, las especificidades de los espacios curriculares.

Les colegas de las materias teóricas coinciden en referirse a los obstáculos usuales con los que se enfrentan los grupos al momento de aproximarse, precisamente, a la teoría y al manejo conceptual. Se señala que llegan con poco entrenamiento académico, se identifica poca práctica lectora y de estudio –especialmente quienes cursan la materia en su primer cuatrimestre de la carrera–, y, en consonancia con ello, una de las principales dificultades que se advierte es la comprensión de textos y la capacidad de abstracción. Ante las complejidades percibidas, junto con las estrategias de mediación ya descritas en el apartado anterior, para anclar la teoría se recurre frecuentemente a ejemplos concretos, ofrecidos por les docentes o invitando a los grupos a proponerlos, de modo que sirven de puente para aproximarse a “categorías duras”. En palabras de un testimonio: *“Ahí logro que haya un ‘ahhh, bueno, sí...’, me resuena esto. Me resuena que mi práctica en la militancia pase esto’. Entonces ya ese abismo de la abstracción a lo concreto se va achicando”*.

Asimismo, les docentes comentan que los trabajos escritos propuestos en las cursadas también siguen el criterio explicitado, ya sea que soliciten relacionar los temas abordados con la agenda de la coyuntura, o con alguna experiencia próxima. Según se advierte, en asignaturas del primer tramo en las cuales la comprensión y el uso de conceptos tienen un lugar protagónico, una estrategia que torna “más amigable” dicho ejercicio parece estar dada por imbricar teoría y empiria, trayendo ejemplos o casos, extraídos de distintas fuentes multimediales o de prácticas cercanas.

Asociado a lo anterior, les colegas de las materias teóricas concuerdan al introducir un asunto clave: *“la exigencia”* en cuanto al trabajo académico en el contexto de una tecnicatura. Las ideas vertidas remiten a las expectativas que, tanto estudiantes como profesores y profesoras, depositan en una formación de nivel terciario que se distingue por ser no universitaria. En esta línea, un colega identifica cierto imaginario estudiantil en los inicios que supone que este tipo de formación no involucra actividades académicas, presunciones que se modifican conforme avanza la cursada: *“hay una representación social (...) que la educación terciaria es más fácil que la universitaria, y casi el paralelo, como un curso de formación de extensión. Y esto lo he preguntado y me han dicho: ‘sí, yo no creía en una tecnicatura que tenía que leer cierta cantidad de textos, ciertos ejercicios, cierta rigurosidad en venir a clases (...)’. Después se encuentran con que hay que leer mínimo diez textos, hacer mínimo dos evaluaciones”*.

Los testimonios se posicionan de forma clara respecto de cómo calibrar la demanda docente dirigida a los grupos. En este sentido, aunque se identifican dificultades para afrontar las propuestas curriculares –tal como se indicó más arriba–, hay coincidencia en sostener que dicha situación de ningún modo debe derivar en *“bajar la exigencia”*, o en acreditaciones que no constaten la efectiva apropiación de contenidos. Como expresa un testimonio: *“yo no tengo la política ‘ah, bueno estás recursando, te voy a aprobar’”. No, la verdad es que ‘sí estás acá... es para aprender’ ”*. Les colegas con-

sultades subrayan que, *“al final del viaje”*, los grupos valoran positivamente y agradecen el trabajo realizado, y se menciona además el aprecio afectivo hacia la figura docente, en la medida que *“la exigencia”* en cuestión es acompañada por una tarea de enseñanza comprometida. Cabe agregar que la estudiante entrevistada coincide a este respecto. Según su perspectiva, *“la institución es exigente”*, lo cual le parece adecuado por tratarse del nivel terciario de la educación superior.

Por su parte, en los talleres se reportan otro tipo de complejidades en los inicios, en estrecha relación con el tipo de saberes y capacidades que se busca transmitir. Según comenta el docente a cargo del TPMG, una dificultad frecuente, intensificada en el contexto de la pandemia, está dada por las resistencias y escollos en el manejo de determinados programas, habilidad que, al mismo tiempo, como vimos, se aspira a adquirir particularmente. En ocasiones les estudiantes suelen ubicarse como usuarios deficientes de los programas *–“yo no sé diseñar, por lo tanto esta materia no me interesa”–*, y también, se presentan situaciones en las que no se cuenta con el equipamiento básico (computadora principalmente). En cualquier caso, el presupuesto estudiantil recurrente es que, en tales condiciones, no se podrán elaborar las producciones requeridas por el taller. La estrategia docente apunta entonces a *“invertir la carga de entrada”*, esto es, plantear que *“la producción de materiales gráficos no tiene que ver con manejar un programa de computadora, sino que se debería poder hacerlo en forma plástica, artesanal, y después de ahí ver cómo sumar una herramienta. Pero el tema es criterio, siempre sigue siendo un criterio”*. De todos modos, a menudo los grupos señalan en sus devoluciones que el taller no los forma en el uso de determinados programas. En este punto, la enseñanza mediada por entornos virtuales parece haber abierto ciertas posibilidades, en la medida que, dicho marco, ha permitido incorporar una instrucción más extensa en herramientas específicas.

El testimonio estudiantil parece coincidir con lo descrito, toda vez que comenta que, al menos al momento de la entrevista<sup>3</sup>, le resulta más costoso transitar los talleres que las materias teóricas, precisamente por no estar familiarizada con un programa de edición multimedial. La dificultad, según indica, pasa menos por la forma de enseñanza que por sus propias resistencias, en sus palabras: *“me sentaba frente a la computadora y era “ahora qué toco”. Le tengo bastante miedo a experimentar. Aprendés probando, si no, no aprendés más”*. En su caso, resuelve el asunto recurriendo a la colaboración de una compañera que ya había cursado el espacio curricular. En este sentido, la entrevistada contrasta su desempeño autónomo en las materias teóricas frente al taller, que le requiere demandar *“ayuda externa todo el tiempo”*, y, en consecuencia, percibirse poco habilidosa en el manejo técnico *–“yo porque soy burra con esas cosas”–*. En su perspectiva, el dictado presencial del taller que cursa, hubiese tornado más interesantes las actividades propuestas.

Los desafíos relativos a **la escritura en el contexto del primer tramo de la tecnicatura** son tematizados por distintos colegas entrevistados. Para pensar sobre este asunto, un testimonio formula una distinción potente entre las dificultades propias de la denominada *“escritura académica”*, cuestión ampliamente reconocida en la agenda de la educación superior; y otra serie de problemas en torno a la elaboración del discurso escrito que, según se señala, requieren atenderse en la carrera de CSoDL.

En cuanto a la confección de textos académicos, en ocasiones se vislumbra una inadecuada expresión escrita, por ejemplo, poca cohesión y coherencia: *“un párrafo no tiene nada que ver con el párrafo que se ve más arriba”*. En términos generales, según más de un testimonio, se aprecia poca familiarización con el género académico entre ingresantes.

En segundo lugar, se reportan otra serie de debilidades asociadas a la práctica de escritura que se alejan de aquel género. En el marco del TPMG, al momento que se les propone a los grupos *“meter contenido a los materiales gráficos”*, no resulta sencillo que construyan discursos a distancia de cier-

---

3. Se trata del segundo cuatrimestre de cursada de la estudiante consultada.

tos sentidos normativos. En palabras del colega: *“hay mucha dificultad para salir de cierta literalidad cuando se habla de temas de desarrollo local (...) como que siempre es el mismo repertorio aplicado a lo mismo, y mucha dificultad para, en un afiche, poner más una metáfora que un concepto, dicho rápidamente”*. Al mismo tiempo, la complejidad está dada por tener que representarse un público determinado que decodificará aquella metáfora, *“¿cómo hacés la postal sobre el consumo de drogas, reducción de daños, y le querés hablar al pibe que consume?, ¿qué escribís?, ¿cómo te ponés en los zapatos del otro?”*. Si bien no se aspira a que les ingresantes salden las dificultades concernidas en la formulación de una pieza comunicacional determinada, una vez más, tal como se aclara, se procura ofrecer herramientas, en este caso dar a conocer un tipo de registro discursivo para el desempeño profesional del comunicador o comunicadora.

En sintonía con lo anterior, en el TPR se propone a los grupos la elaboración de una columna de opinión y una crónica, y, ante esas actividades, aparece la escritura para el ejercicio del oficio. Si bien se insta a plasmar ideas clave para desarrollar el propio discurso *“al micrófono”*, la escritura se extiende en la medida que les estudiantes expresan que se *“ponen nerviosos”* y *“se traban”*. En los textos que ofician de soporte de dicha práctica, el docente observa ciertas debilidades en la expresión escrita, y, por consiguiente, corrige tildes, mayúsculas, construcciones sintácticas, entre otros. La modalidad virtual, de acuerdo al testimonio, trae como novedad una mayor frecuencia de la producción escrita, dado que otras propuestas del taller, que no requerían necesariamente de esta práctica, se empezaron a volcar en un texto. Al respecto, en la entrevista se comparte un ejemplo: se trata de un ejercicio que consiste en armar una investigación de una banda o un/a cantante y, en base a la información reunida, producir un material radiofónico breve que narre la historia del grupo o solista. En la presencialidad, la resolución de la actividad era relativamente sencilla *“uno llevaba su papel, lo iba hablando, iba pasando la música”*. En cambio, en el contexto de la enseñanza y aprendizaje remotos, los grupos envían tanto el guión como el audio grabado. De modo que, en las circunstancias actuales, el docente accede más regularmente a producciones escritas de los grupos de ingresantes, y, lo que observa refuerza lo señalado previamente en cuanto a dificultades en la confección de textos (*“no poder resumir, algo que tiene que tener 7 minutos hacerlo en 15. Esto de término esta frase sin sentido”* o bien, *“comentarios sin puntos, un choclo de contenidos sin puntos, sin coma”*). *A lo que se apunta, en este caso, es que el o la estudiante pueda “opinar de una manera más corta, más precisa, pueda construir algo más concreto”*.

En otro orden de cuestiones, **las concepciones acerca de la evaluación que adoptan los docentes** son relevantes para conocer cómo se perfila la aproximación de los y las “nuevos” a un aspecto de cierto peso en el *oficio de estudiante* del Nivel Superior. Los testimonios apuntan algunas notas sobre este punto.

En el marco de una de las materias teóricas usualmente se pauta una evaluación al terminar la cursada. Dicha actividad se concibe como una instancia integradora, de revisión del recorrido y de la relación entre los temas, una suerte de recapitulación y cierre, que los grupos también reciben de este modo. Según el testimonio: *“trato de hacer una evaluación al final. Por ejemplo, si se entiende, el cronograma, el programa. A veces los ejercicios, las consignas (...) en la evaluación final, viendo si se entendió todo ese proceso que parecía un bardo al principio, y que con el tiempo se fue acomodando. Lo siento yo y lo dicen las pibas y los pibes. La mayoría me lo remarca.”*

Por su parte, otro docente aporta la perspectiva sobre este asunto para el caso de los talleres. Según el colega consultado, la evaluación en dichos contextos es un tema pendiente de debate al interior del área que nuclea a este tipo de asignaturas. No obstante que resta definir institucionalmente ciertas pautas, plantea de forma precisa cual es el sentido de la evaluación en el taller a su cargo, menos sostenido en la búsqueda de la excelencia en el diseño, y más orientado –tal como señalamos en un apartado anterior– a que les ingresantes incorporen criterios, esto es, *“pensamiento”*, *“fundamentación”*, para ponderar sus propias producciones. Al mismo tiempo, se piensa en esta dirección procurando que la asignatura *“no sea una materia eyectora, sino que sea una materia que te dé la bien-*

*venida en el primer año de cursada*". De acuerdo al colega, suele existir un preconceito sobre los talleres, se cree que son asignaturas más fáciles frente a "las teóricas", ante lo cual el docente sostiene que, sobre todo, difiere la lógica a la hora de calificar el tránsito por estos espacios curriculares. Asimismo, para referir a las complejidades concernidas en la práctica de evaluación, el colega coloca sobre la mesa ciertos sentidos que, en ocasiones, asume la docencia a este respecto, y que, según su mirada, requieren ser removidos para pensar dicha instancia desde otros puntos de partida. Según los propios términos del docente se trata de *"sacarse un poco el peso de esa cuestión de evaluación o de poner la carga en el estudiante, como que en realidad lo que quiere es 'chantear', o 'somos hijos del rigor', todo ese discurso."*

De forma complementaria a lo señalado hasta aquí, cabe incluir la mirada estudiantil acerca de las modalidades de evaluación propiciadas en la carrera. La entrevistada comenta algunos aspectos de la experiencia de "ser evaluada" en el contexto de la virtualidad –recordemos que ingresa a la tecnicatura en el segundo cuatrimestre del 2020, y, por tanto, solo ha tenido la experiencia remota–. Valora positivamente el hecho de disponer del material bibliográfico y de estudio, por ejemplo, en las instancias de elaboración de evaluaciones de medio término (los "parciales"). Se interroga si ello responde a la situación de cursada a distancia o si es propio del Nivel Superior *"capaz que yo me quedé en la secundaria, porque hay docentes que están mucho más abiertos a que tengas el material, porque la elaboración siempre va a ser tuya"*. Cree que la frecuencia de las instancias de evaluación es adecuada, dado que si fuera mayor *"terminás estudiando de memoria las cosas, y no tiene ningún sentido, para mí"*. También aprecia favorablemente que en todos los casos las consignas de trabajo se presenten con antelación, en la medida en que esta modalidad permite desdramatizar la situación, *"no es que lo suben el mismo día, lo cual me parece muy piola y muy interesante, que la evaluación no se convierta en un hecho de vida o muerte, sacarle ese peso"*. Las reflexiones volcadas resultan sugerentes para advertir cómo, desde la experiencia estudiantil, se van identificando pautas características del trabajo académico de la educación terciaria. Finalmente, cabe decir que la entrevistada considera que *"existen un montón de posibilidades"*. Junto a las condiciones descritas agrega que, en caso de no aprobar, se cuenta con "recuperatorios", como otra instancia que colabora con la continuidad de la trayectoria; y, también, piensa en este mismo sentido al "examen final" en caso de no promocionar: *"irse a final no está mal tampoco... si no pudiste rendir, o no te fue tan bien, o no comprendiste de todo el tema"*.

Por último, interesa enfocarnos en las percepciones docentes relativas a la problemática de la **po-blación ingresante que interrumpe la trayectoria**. Uno de los testimonios recogidos plantea diversos motivos que pueden atribuirse al abandono. Según se expone, juegan un papel significativo las representaciones previas acerca de las características de la formación en una tecnicatura. Las mismas, tal como señalamos con anterioridad, confrontan con los requisitos de asistencia semanal a clases, la carga de lectura y el ritmo de entregas, las evaluaciones individuales y las participaciones grupales. Por otra parte, se identifican otros motivos que conducen a que en ciertas asignaturas se reporten interrupciones de las cursadas con mayor frecuencia. Es el caso de las *"materias satélites"*, esto es, asignaturas que no son *"los faros, o cimientos que van haciendo el edificio de lo que denominamos el campo de la comunicación, o la disciplina"*. Según la impresión docente, la ubicación periférica en el plan de estudios podría explicar la deserción en algunas materias. En otro orden de factores, también se considera que el abandono en los inicios responde a que, precisamente en el primer tramo, les ingresantes ratifican, o no, que la carrera elegida *"es lo suyo"*. Finalmente, el testimonio vislumbra otro asunto relevante a considerar, relativo a las expectativas de los y las que llegan. Se trata del tiempo a destinar –mínimo tres años– para concluir la trayectoria y obtener la titulación que brinda el ISTLyR, frente a otras ofertas del 'mercado educativo' que anuncian, por ejemplo, *"en ocho meses ser operador de no sé qué"*. La cursada de la tecnicatura involucra transitar una multiplicidad de espacios curriculares que no necesariamente resultan atractivos de igual forma para todos, en todos los casos; con el consiguiente esfuerzo para cumplimentar las distintas propuestas de trabajo, lo que contrasta con cierto afán de inmediatez que parecería manifestarse en parte del estudiantado. En palabras del

colega: *“me parece que está esta impaciencia de ‘bueno, no tolero estudiar, no tolero leer ciertos textos, no tolero juntarme con tres compañeros más’”*.

En cuanto a las interrupciones de las cursadas bajo las condiciones de enseñanza y aprendizaje impuestas por la pandemia, se advierte que las mismas no han resultado del mismo modo en todas las asignaturas. Un colega comenta que, para su sorpresa, en el primer cuatrimestre del 2020, tras la primera evaluación, el 70% del estudiantado deja la cursada, situación crítica que comparte con el equipo directivo. En cambio, en otro caso, se relata una experiencia en sentido contrario. Si bien se trata de un taller que usualmente no cuenta con altos índices de abandono, bajo la virtualidad el docente observa que prácticamente no se han reportado casos de deserción. Los estudiantes han optado por sostener la cursada en este caso, incluso cuando se han visto en la situación de interrumpir alguna/s materia/s, de acuerdo al testimonio: *“me han dicho: ‘yo no pude con todas, me quedé con la suya’. Como un ámbito en el que le han encontrado la vuelta en la virtualidad”*.

En cualquier caso, más de un testimonio refiere a la atención puesta en la contención de los grupos en el contexto de aislamiento: *“desde mi lugar en la materia... sí, retener a los pibes lo que más pueda. Porque se dan esas situaciones en las que obviamente, los chicos están cansados, a veces vienen y hacen catarsis”*. En sintonía con ello, la estudiante consultada subraya la disponibilidad y la apertura al diálogo de las y los profesores, además percibe los ajustes realizados en las programaciones de los espacios curriculares a los efectos de no *“sobrecargar”* a los y las cursantes en la excepcional coyuntura del 2020-2021.

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

Tal como está planteado para las distintas carreras del ISTLyR, la actividad que recepciona al grupo de ingresantes de la Tecnicatura en CSoDL consiste en un **Curso Introductorio** destinado específicamente para dicha población. Sus notas distintivas permiten apreciar parte del trabajo institucional con los y las que llegan, más allá de la tarea de cada espacio curricular.

En su versión 2020-2021 el curso se desarrolla en dos días de trabajo bajo modalidad virtual. La primera jornada se vehiculiza mediante un aula del campus virtual del instituto, la misma contiene diversos tipos de materiales confeccionados por distintos actores institucionales, que dan a conocer las áreas del instituto, su función y composición. Los documentos disponibles son los siguientes: un video de presentación y bienvenida del equipo directivo; una invitación a seguir las redes sociales del instituto; cuadernillo para los 2 días del curso de ingreso, con información de materias, correlatividades y funcionamiento del Instituto; manual para ingresantes confeccionado por un grupo de estudiantes avanzadas en la carrera, con la información más relevante para la vida institucional; presentación del área de Tutorías; del equipo de Protocolo contra toda forma de discriminación y violencia de género; y de la Cooperadora de estudiantes. Asimismo, se cuenta con un artículo (*“Miradas sobre territorio, comunicación y desarrollo local”*), elaborado por docentes de la carrera, que introducen aspectos de la tecnicatura. Junto con los recursos audiovisuales y escritos, les ingresan-

tes disponen de dos instancias para la interacción: un foro para presentarse<sup>4</sup>; y uno de consultas<sup>5</sup>.

La segunda jornada consiste en un encuentro sincrónico sumamente en sintonía con lo dispuesto en el aula virtual. En base a la observación realizada, observamos que se ofrece un panorama general del funcionamiento del ISTLyR; se procura generar cierta cercanía y disponibilidad de los actores institucionales para brindar apoyo y acompañamiento –desde sus diferentes roles y áreas a cargo–; y, de igual modo, se advierte una clara intencionalidad, por parte del equipo directivo y docente, de que les “recién llegades” perciban la bienvenida. En este sentido, en primer lugar, Coordinadores de la tecnicatura plantean el propósito del encuentro: presentarse, introducir ciertos aspectos de la carrera y compartir dudas. Integrantes del Centro de estudiantes intervienen asegurando al grupo de asistentes que les va a encantar la carrera y el equipo docente, y ofrecen su acompañamiento, afirmando que *“estamos todes para ayudarnos entre nosotros”*. También toma la palabra el Rector quien agradece y valora *“la inscripción en una carrera de educación pública, sobre todo en este contexto de incertidumbre, preguntas, esfuerzo”*; explica algunos aspectos que distinguen a la tecnicatura, a saber, que se trata de una carrera consolidada *“con fuertes certezas”*, pero que, no obstante, *“se fue repensando y se generaron nuevas preguntas, a responderse entre todxs, colectivamente”*. Finalmente, expresa el deseo de que el grupo de ingresantes se apropie de la carrera, del campo profesional y de las experiencias que contiene; manifestando de este modo la invitación institucional a que el grupo de estudiantes que ingresa sea protagonista de su propia formación. Por otro lado, se incorpora a la reunión la bedel y se da lugar a preguntas que son respondidas en forma oral y por chat. Las dudas son contestadas por ella, pero también por docentes y estudiantes, que, según lo observado, intervienen muy cohesionadamente. En el cierre del encuentro el grupo de ingresantes se manifiesta agradecido, resalta la claridad y accesibilidad de la información brindada y el dinamismo del mismo.

En concordancia con lo expuesto, la estudiante entrevistada comenta que, desde su experiencia, tanto el curso introductorio, como la charla informativa (brindada antes del inicio del primer cuatrimestre al conjunto de ingresantes)<sup>6</sup> fueron instancias valiosas. Rescata el planteo de la propuesta formativa y la contención ofrecida al estudiantado en el contexto de iniciar la carrera bajo pandemia. Y agrega respecto a sus primeros pasos en el ISTLyR: *“yo siento que hay mucha empatía por parte, por lo menos, de los y las docentes que me tocaron hasta el momento. Mucha empatía con respecto a la actualidad, se manifiestan disponibles para cualquier otra consulta que tengamos”*.

El trabajo más sistemático entre docentes de asignaturas del primer tramo, en relación con el acompañamiento a ingresantes, parece concretarse, sobre todo, en la instancia del curso introductorio, tanto en su planificación como en la puesta en marcha del mismo. No obstante, se ha implementado a largo de estos años otro tipo de dispositivo que ha consistido en un espacio de conversación con estudiantes del primer año junto con el equipo directivo, coordinadores de la carrera y, en al menos una oportunidad, una estudiante “par-tutora”. Una minuta que registra uno de dichos

---

4. La consigna planteada es la siguiente: *“1. Cada uno/a debe presentarse en este foro subiendo una foto, imagen, audio o video hecho con los recursos que tengan a mano. Puede ser, alguna foto de uds. o de un objeto o situación que los/as identifique. 2. Junto con eso, una pequeña “bio”: quiénes son, dónde viven, por qué se anotaron en esta carrera y cualquier otra cosa que quieran contar”*.

5. Las consultas son diversas e incluyen aspectos tales como: preguntas por enlace de foro caído; posibilidad de ausentarse de algunas clases por razones laborales; posibilidad de cambiarse de carrera; listado de materias para inscribirse. Todas son respondidas a la brevedad y muy amablemente.

6. La modalidad de trabajo y los sentidos de la charla informativa se desarrollan en la sección 2.1

encuentros (mayo 2019) deja planteado el sentido de estos espacios: *“tener algunos diagnósticos más certeros en relación a ingresantes, la cursada y los índices de deserción que, aunque bajos, siempre los tenemos en cuenta”*. El encuentro, según se apunta en el documento referido, se destina a intercambiar acerca de las asignaturas que se encuentran cursando, y de cómo van administrando la intensidad de las demandas; de igual modo, se refuerza la presentación de las áreas institucionales disponibles y de cómo hacer uso de estos apoyos, anticipados ya en el curso introductorio.

Al consultar a les entrevistades por **el trabajo articulado entre docentes del primer año**, señalan, por una parte, la coordinación entre pares para adecuar o encarar actividades de enseñanza. Por ejemplo, planteos de consignas que suponen la selección de un tema por parte del estudiantado para su producción en diversos lenguajes (radial, audiovisual y desde la escritura); organización de actividades inter-cátedras entre asignaturas afines, acciones que, según se apunta, se han promovido especialmente en el contexto de las cursadas virtuales; o calendarizaciones conjuntas de las fechas de evaluación, a los efectos de evitar que las mismas se superpongan.

Sin perjuicio de lo anterior, algunos testimonios coinciden en señalar que el trabajo conjunto relativo al seguimiento de los grupos de ingresantes es, en buena medida, ocasional: *“se dan ciertos espacios a veces espontáneos, informales, de intercambio sobre el desarrollo del cuatrimestre con ingresantes. Pero casi siempre cuando hay algún problema o alguna cuestión, los intercambios entre colegas en función de problemáticas”*. El mismo colega refiere que podría consolidarse un espacio de trabajo que no responda exclusivamente a los emergentes, y que, en cambio, logre *“tener el pulso del recorrido”* que va realizando el estudiantado. Esta preocupación, no obstante, sí se incluye necesariamente en la agenda de las reuniones docentes por área, de acuerdo a lo que se señala. Aunque, en dicho ámbito, lo que atañe particularmente a ingresantes a veces se diluye ante otras prioridades institucionales a atender, teniendo en cuenta, además, el acotado tiempo disponible para dar lugar a una labor colegiada. De modo que, si bien la figura de Coordinador/a de Área parece abonar el intercambio colectivo entre colegas, o, entre el Coordinador y sus pares, en torno a cuestiones relacionadas con la población de ingresantes, cabe decir que el tipo de dedicación laboral, en la mayoría de los casos por hora cátedra frente a curso, sin duda representa un escollo para habilitar una tarea articulada más robusta. Un entrevistado coloca este último punto como prioritario en la agenda de asuntos en prospectiva que se requieren atender, en la medida que considera que la voluntad del colectivo docente no alcanza para fortalecer la tarea con quienes comienzan sus estudios en la tecnicatura.

Finalmente, en cuanto a las articulaciones con otros actores institucionales en el acompañamiento de los grupos de ingresantes, los testimonios docentes hacen referencia, en todos los casos, a la **interacción con la responsable del espacio de Tutorías**<sup>7</sup>. Si bien, como vimos, hay un esfuerzo por presentar el área en encuentros introductorios iniciales, según comentan docentes, en el marco de sus respectivos espacios curriculares se ocupan de dar a conocer la figura de la Tutora y sus funciones, al advertir que, en ocasiones, los grupos no están al tanto de su existencia, o, si lo están, no tienen claro cuál es su rol. Según los testimonios, les docentes fundamentalmente suelen recurrir a la Tutora para conversar sobre especificidades de estudiantes, asuntos nombrados en términos de *“casos particulares”* o *“situaciones problemáticas”*. Al respecto, por ejemplo, un docente relata que tras no notar cambios luego de un apoyo pormenorizado a un estudiante, decide consultarla. No obstante, en oportunidades la interacción se da en sentido inverso, tal como repasa otro colega: *“es Tutoría quien me contacta a mí cuando suele haber una situación que necesita acompañamiento, el área nos contacta a todos los docentes que tenemos contacto con el estudiante y tratamos de pensar ahí o estar atentos. A veces simplemente pide información para saber cómo moverse, cómo acompañar al estudiante.”*

7. Sobre el espacio de Tutorías profundizamos en la sección 2.2

En este punto, cabe decir que, aunque la Tutora suele contactarse con aquellos estudiantes por los cuales consultan los docentes, el criterio de dicho espacio –según menciona un colega– “no es ir a buscar al estudiante, sino que el estudiante venga”. La pauta señalada resulta sugerente para problematizar las posibilidades y alcances del apoyo que se ofrece a ingresantes. Concretamente, si bien se brinda ayuda, se apunta a que ello no esté reñido con el protagonismo del propio estudiantado en su formación. En esta línea se refiere un testimonio: “*me parece que ya que exista el espacio está buenísimo, entonces el pasito de caminar de la clase a la tutoría lo tienen que hacer ellos*”.

Si bien la interacción entre docentes y la Tutora ante “los casos” parece ser la modalidad frecuente, también se reportan articulaciones de otro tipo que derivan en una intervención hacia el grupo en su totalidad. Por ejemplo: “[la tutora] *ha venido alguna que otra vez a presentarse, eso también, al tener más ingresantes me gusta presentar diferentes áreas del ISTLyR (...) es más, hemos hecho alguna que otra actividad con el programa, ella dice ‘el programa es la línea editorial de la materia, está bien que se lea’, es una lectura colectiva, lo hemos hecho algunas veces*”. En esta misma línea, de trabajo dirigido hacia el conjunto, un entrevistado desarrolla su perspectiva en relación con el Programa “par-tutor” valorando positivamente los efectos del mismo sobre las trayectorias del estudiantado: “*Desde la tutoría apareció el cargo del “par-tutor”. Aparece ahí, pensando en el proceso, en la continuidad, un rol también importante, que es de parte de los estudiantes más avanzados en la carrera. Esos chicos o chicas, jóvenes o adultos, aparecen de repente en las aulas y se presentan, y es muy interesante eso: ‘miren, somos ayudantes de tutorías, podemos darles una mano, tenemos este horario’. Y eso genera una cierta... algo de pertenencia que los estudiantes tienen y que construyen con ese par-tutor, van construyendo algún saber, y de última está Graciela. Ese rol también que apareció hace poco es muy importante*”.

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

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

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

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

Aun cuando no se trata de una actividad ligada a la enseñanza, preanuncia y pone de manifiesto formas de trabajo características, la perspectiva pedagógica que sostiene el Instituto y, en ese marco, el lugar que se asigna y se espera ocupen –en relación con su propia trayectoria– tanto quienes ingresarán a las diferentes carreras cuanto quienes están a cargo del trabajo con ellos y ellas. Es per-

tinente 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 los 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 super amplio y en expansión... cada vez más reconocido como un derecho”. (...) “hay técnicos en recreación trabajando en el ámbito de la salud, con personas mayores, en el ámbito del género, en juegotecas en hospitales, refugios de víctimas de violencia de género, espacios de cultura, arte y expresión. Quien transite esta carrera, luego va a saber qué le gusta”. Y se subraya que se trata de una formación que habilita a “trabajar con grupos y desde la lúdica”.* Esta invitación a conocer progresivamente el campo, a explorar opciones y a descubrir las propias inclinaciones es un rasgo que atraviesa también la enseñanza en los primeros tramos de la carrera de TLyR.

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

También en el caso de CSoDL la breve historización y la referencia al contexto de surgimiento de la carrera más “joven” del ISTLyR anticipa a los posibles ingresantes algunos de los propósitos y ciertos rasgos que posee la formación desde el comienzo. “*Luego de la Ley de servicios audiovisuales,*

que iba a cambiar el panorama de la comunicación y los medios masivos en la Argentina, se creó la carrera; pensamos en una carrera terciaria, que tuviera inserción en el campo profesional desde temprano, que tuviera diálogo permanente la teoría con la práctica”. Se comenta que la carrera ya tiene bastantes graduados (“cuarta o quinta camada”) y que van insertándose en distintos espacios.

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

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

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

Informar e invitar, orientar y resolver dudas, entusiasmar sin augurar facilismos, anticipar condiciones y brindar seguridades, motivar y dejar planteada la necesidad de compromiso, asegurar formas de apoyo e interpelar a los posibles ingresantes en tanto estudiantes de Nivel Superior, movilizar la propia responsabilidad frente a su formación, parecen ser premisas que atraviesan no sólo el temario del encuentro sino también la forma de encararlo y el clima que se genera en él.

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

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

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

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

aquí sus aportes y reflexiones, considerando las obvias diferencias en cuanto a recorrido realizado y experiencia acumulada en las respectivas funciones.

Una percepción y una imagen elocuente para el tema que nos ocupa, es que –según la Tutora– *“Tutorías es como una mesa de entradas (...) las estudiantes y los estudiantes dicen ‘Tutorías, Bienestar Estudiantil... están del lado de las estudiantes y los estudiantes’”. Facilitar el acceso de les 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 enténdé’...”. Y en relación con algunas consultas recibidas señala que “lo poco que llegó tuvo que ver con desorientados, porque no sabían, porque no hubo contacto del docente...”.*

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

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

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

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

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

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

Llegado este punto, cabe colocar aquí lo que nos dice la docente a cargo del Área AAyBE: *“cuando ustedes me convocan a hablar de los ingresantes... en realidad, mi propuesta... Es decir, la propuesta de Bienestar Estudiantil y Acompañamiento Académico de Silvana [se refiere a la docente que la precedió como responsable del Área], y no sé si de las docentes que estuvieron anteriormente, hacían bien foco en*

los ingresantes. Aclara entonces que no es esa temática lo central en su proyecto de trabajo y argumenta: “Para mí hay mucho foco puesto en los ingresantes, quizá muchas iniciativas (...)”. El Área de AAyBE, sin embargo –comenta la colega– “está pensada también para participar de los cursos de ingreso; o pensar esos cursos de ingreso”, no obstante lo cual, debido a las reprogramaciones y reacomodaciones propias de estos tiempos, cuenta que no fue convocada para esa actividad este año, de modo que no ha tenido mucho contacto con estudiantes ingresantes.

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

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

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

De acuerdo a lo que venimos desarrollando, la bienvenida a la cultura académica se concibe en tanto responsabilidad del conjunto de los docentes, y no necesariamente asociada o exclusivamente acotada a lo que se ofrece en los primeros tramos de las carreras con intervención específica de y desde Tutorías y/o desde el Área de 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 advierte la colega a cargo del Área de AAyBE quien, en el aún corto período de desempeño, recibe –sobre todo– consultas de PyES, no así provenientes de las otras tecnicaturas “porque no los conozco y no me llega tanta demanda” –explica–. Esa “habitualidad” está instalada hace ya tiempo y de alguna manera “formalizada” o institucionalizada entre los colegas que venían estando a cargo de ambos espacios.

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

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

es abordada desde el ISTLyR con los recursos provenientes de diferentes instancias y programas y de acuerdo a las pautas que establecen.

En otro orden de cosas, en cuanto a los motivos más frecuentes de las consultas que recibe, la Tutora es taxativa: “No poder aprobar materias”. Y agrega que las consultas “fijas” “son por problemas con algún docente o alguna docente, sobre todo, el tema evaluación. Es decir: lo que quieren 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, preconceptos, respecto a determinadas alumnas y recorridos”. “Me parece que ahí, debería sonar la chicharra: ¿todos son iguales, todos tienen problemas en la lectura, la escritura, en la...? (...) ¿Qué escritura estás esperando? ¿Todos aprendimos de igual manera a escribir? Lo cual no quiere decir que se tiene que bajar la apuesta”. Dentro de esa perspectiva, en relación con lo que implica la evaluación de los aprendizajes la colega señala: “sin culpabilizar a los docentes, sin demonizar al mundo docente ni nada por el estilo (...) también... hacernos cargo en tanto educadoras, educadores, que a veces somos muy pretenciosos, muy pretenciosos para ciertas instancias formativas”. La profesora aclara una y otra vez que aún está perfilando el Área que coordina y, en ese proceso, enfatiza su mirada respecto de que “(...) sostener, promocionar o permanecer... que tienen que ver con qué pasó en esa cursada; qué es lo que entendiste, qué no entendiste... Que a veces no tiene que ver solamente porque tiene problemas de comprensión... o de expresarse. (...) Son muchas discusiones acerca de cómo se evalúa”.

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

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

Para ello, además de los tópicos y algunas estrategias que hemos señalado anteriormente, el trabajo tutorial promueve (o gira en torno a) la lectura comprensiva del Programa –de la materia, taller, práctica o seminario– prestando atención a la fundamentación, los objetivos, etc.; la elaboración de mapas conceptuales; la confección de “un glosario de las clases o de la materia, cómo tienen que leer, cómo tienen que preparar (...), hasta técnicas de estudio”; la organización del tiempo, e inclusive cuestiones vinculadas con la ortografía. Y en el Taller “Algunas sugerencias para organizar la cursada”, ofrecido a comienzos del año 2021, se comunica que se abordarán –entre otras cuestiones– “las competencias esperables y a construir en estudiantes de nivel superior” y las que implica la cursada de

*manera virtual*". La invitación (pre)anuncia y subraya la importancia que revisten ciertas prácticas para transitar el Nivel Superior, sugiere que dichas prácticas se construyen y que ese proceso puede fortalecerse con apoyos específicos.

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

30

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

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

Tanto en la anterior normalidad como en la excepcionalidad del bienio 2020-2021, con el foco puesto en la permanencia, y a sabiendas de que a menudo el hecho de que no abunden las consultas no significa que no existen dificultades para resolver las exigencias de la cursada, la Tutora señala: *"Es mucho más lo que yo hago ofertando que lo que viene espontáneamente de los estudiantes"*.

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







