XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Ingreso y permanencia: primeras aproximaciones a los efectos de las políticas de inclusión sobre las trayectorias académicas de estudiantes en la FCS-UNC.

Mondelo, Agustin Tomás.

Cita:

Mondelo, Agustin Tomás (2023). *Ingreso y permanencia: primeras aproximaciones a los efectos de las políticas de inclusión sobre las trayectorias académicas de estudiantes en la FCS-UNC. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/612



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Ingreso y permanencia: primeras aproximaciones a los efectos de las políticas de inclusión sobre las trayectorias académicas de estudiantes en la FCS-UNC

Agustin Tomás Mondelo

Universidad Nacional de Córdoba / Facultad de Ciencias Sociales

agustin.mondelo@mi.unc.edu.ar

1. Introducción

El presente artículo pretende presentar de modo sucinto algunas discusiones en el marco del Trabajo Final de Licenciatura en Ciencia Política titulado "*Ingresar y permanecer: efectos de las políticas de inclusión sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociale*s". Si bien a la fecha la investigación se encuentra en desarrollo del trabajo de campo, resulta fundamental realizar algunas líneas argumentativas que permitan poner en relevancia la centralidad en la dimensión evaluativa de las políticas públicas.

Partiendo de la propuesta metodológica clásica de Oszlak y O'Donnell (1976) para el análisis de políticas públicas, se pretende realizar un abordaje situado y actualizado para el caso de la reciente Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cuyo proceso de normalización de facultarización culminó con las elecciones directas de autoridades decanales de 2018.

Al ser un objetivo el *analizar los efectos de las políticas desarrolladas por la Facultad de Ciencias Sociales sobre las trayectorias académicas desde las narrativas de los estudiantes*, surge la necesidad de contribuir con nuevas líneas de investigación que ayuden a repensar las trayectorias académicas desde las vinculaciones que han tenido la implementación de los programas que componen la política pública destinadas al claustro estudiantil. En ese sentido, e hilvanando con la propuesta de actualización metodológica, es que el estudio pone el foco en la perspectiva del estudiantado, pieza fundamental del co-gobierno universitario y actores activos en la definición de políticas públicas.

Con estas consideraciones, en el desarrollo del artículo se presentará, en primer lugar, el *encuadre de general del TFG*, adelantándose la intencionalidad y el carácter histórico en el que se enmarcan las discusiones del Trabajo Final de Grado. En segundo lugar, se desarrollará el *encuadre del proceso de facultarización*. En tercer lugar, se dará lugar a la *descripción del caso* de análisis para, de este modo, desprender algunas consideraciones

respecto a los *programas seleccionados* para el análisis del Trabajo Final de Grado, así como unas *breves notas sobre los perfiles del estudiantado de Sociales*. Por último, se detalla la propuesta *metodológica*.

2. Encuadre general del TFG

Al adentrarnos en el campo de estudios de políticas públicas orientadas a la Educación Superior, la bibliografía identifica dos grandes consensos: por un lado, se describen dos etapas refundacionales que han permitido ampliar los horizontes del acceso a la Universidad como derecho en el país. Por otro lado, se detallan tres procesos de expansión institucional del Sistema Universitario, fuente principal de los estudios en los últimos años.

Respecto al primer consenso, y de la mano del movimiento reformista, la primera etapa se cristalizó en la Reforma Universitaria de 1918, gestada al seno de la Universidad Nacional de Córdoba. En reacción a una institución elitista y confesional, y en consonancia con el clima político posterior a la elección del presidente Yrigoyen, se impulsó una gran batería de propuestas plasmadas en el Manifiesto Liminar con vistas a que las incipientes clases medias pudiesen cursar estudios en el nivel universitario. Con pocos acuerdos en el Primer Congreso de la Federación Universitaria Argentina (FUA) a mediados de 1918, la masificación del acceso a la universidad se postergó varios años. Recién el 22 de noviembre de 1949, de la mano del gobierno peronista, mediante el Decreto N° 29.337 *sobre suspensión del cobro de aranceles* se instaura la gratuidad del sistema universitario, generando un efecto masificador en las matrículas de carreras de grado por parte de los sectores populares, consolidándose así la segunda etapa refundacional.

Por su parte, se caracteriza –y contrastada cuantitativamente con la cantidad de Instituciones de Educación Superior– un lento proceso de expansión desde la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba en 1613 hasta mediados de la década de 1960. A partir de la década de 1970 -con la vigencia del Plan Taquini- se invierte la relación, dándose tres momentos altamente significativos. Tanto García de Fanelli (2014a) como Lucardi (2020) esquematizan que en el período abarcado entre 1971 y 1973 tuvo lugar la primera oleada expansiva. Posteriormente, entre 1989 y 1995 la segunda etapa expansiva hizo que “en un lapso de poco más de dos décadas cambiara el mapa universitario con la creación de 29 de las 56 universidades nacionales, de tal manera, todas las provincias poseen en la actualidad al menos una Universidad pública” (2018b. Pp.75). Por último, coinciden que a partir del año 2003 y hasta 2015, se asistió al último período expansivo del sistema universitario de gestión estatal, en particular durante el subperíodo de 2008 a 2015, coincidente con las presidencias de Fernández de Kirchner. Es menester aquí realizar un excurso: si bien el período que

consideramos como *democrático y de inclusión* en materia de Educación Superior se ciñe estrictamente al subperíodo 2008-2015, el proceso de Facultarización de las Ciencias Sociales en la UNC se encamina desde allí, en concomitancia con el espíritu epocal, a pesar de que su implementación y culminación de normalización sucede en consonancia con el giro a la derecha del país en el período 2016-2019.

Mientras que los estudios de corte historiográficos describen el primer tipo de consensos mencionados, los análisis de políticas públicas suelen centrarse en los segundos, dando lugar al desarrollo del subcampo de estudio de las *políticas públicas de Educación Superior*, intensamente explotado a partir de 2014. Si bien la ciencia política –y múltiples disciplinas de las Ciencias Sociales y Humanísticas– ha abordado fundamentalmente las transformaciones del sistema universitario desde la década de 1990 hasta la actualidad, escasas son las investigaciones que toman como unidad de análisis una Universidad en particular, o una Unidad Académica. Sin embargo, los estudios macroestructurales y de escala nacionales nos permite trasladar las categorías analíticas para analizar las políticas públicas de acceso a la Educación Superior -*Universidad* en este caso- en objetos de estudios más reducidos, como la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba.

Por último, vemos necesario enmarcar disciplinariamente uno de los propósitos que guía el trabajo: se busca generar un aporte original y situado, produciendo datos cualitativos para análisis posteriores. La falta de este tipo de datos es señalado por el último *Informe Final de Evaluación Externa de la CONEAU* (diciembre 2022).

3. Encuadre del proceso: sobre las articulaciones y las demandas democráticas

El Anteproyecto de *creación de la Facultad de Ciencias Sociales* comienza su fundamentación anunciando que “con la apertura democrática de 1973 y la normalización de las universidades públicas, creció el interés por las ciencias sociales y la necesidad de producir conocimiento local sobre nuestras sociedades”. A su vez, una de nuestras entrevistadas señaló que con el proyecto se respondía a *una demanda constante*

> *en tanto entendíamos que la falta de un lugar específico en la Universidad que alojara la producción y la enseñanza de las Ciencias Sociales era una limitación. No solamente para el desarrollo, sino para la presencia y la incidencia de la vida universitaria. Y efectivamente, generar otras condiciones para el despliegue del estudio y la enseñanza de las ciencias sociales, en tanto aparecía de manera muy fragmentada en la Universidad*. (Directora de la carrera Licenciatura en Trabajo Social).

Por otra parte, la fundamentación y los recursos estratégicos movilizados se trazaron en dos grandes líneas, fundamentales para comprender el sentido en el diseño de la política universitaria del momento, el espíritu epocal y el viraje democrático y democratizante que significó la apertura de las carreras de sociología y ciencia política.

En un primer nivel, la articulación inter e intra organizacional de las tres Unidades Académicas que se incorporaron a la Facultad buscaban demostrar viabilidad político-administrativa para poder, de ese modo, insertarse de manera plena y no mediada en la vida universitaria. La Escuela de Trabajo Social dependía en ese momento de la Facultad de Derecho, al igual que la Escuela de Comunicación (cuyo proceso de facultarización se da paralelamente, generando tensiones constantes), mientras que tanto el Centro de Estudios Avanzados (CEA) y el Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP) dependían directamente del Rectorado, quedando al margen de cualquier capacidad de instalar sus reclamos en agenda de cogobierno, tal como explica la entrevistada:

> [*El proceso de Facultarización*] *significó mucho trabajo de demostrar, no sólo la viabilidad por las capacidades que teníamos instaladas, sino fundamentalmente una disputa política, porque significaba ingresar en la vida política en la Universidad, de las Ciencias Sociales, que venía mediada* [...] *Las carreras de Trabajo Social y de Comunicación, venían mediadas por la Facultad de Derecho*.

En la misma línea, otro entrevistado clave señala que las discusiones y tensiones al interior del IIFAP en pos de acompañar el proyecto se dio rondando, fundamentalmente, la implicancia del detrimento de las condiciones laborales y presupuestarias, ya que implicaba directamente "*una duplicación de las tareas, porque nuestros investigadores no tenían la obligación de dar clases en el grado. Por eso, también, tuvimos que modificar los reglamentos del Instituto*" (Director de la carrera Licenciatura en Ciencia Política).

Sin detenernos demasiado en las estrategias que fueron necesarias para dar cuenta de una posible convivencia armónica de una estructura de posgrado amplia con una organización institucional de grado reducida, tanto los entrevistados como el *Anteproyecto* rastrean dos antecedentes previos en las normativas supranacionales y nacionales que guiaron el recorrido.

Un segundo nivel, el jurídico-administrativo, tiene carácter más bien transversal y democrático. En el plano internacional, Argentina participa y adhiere a la resolución de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada el año 2008 en Cartagena de Indias. Aquí, en un contexto de progresividad en materia de Derechos a nivel regional, situación que se invierte en la década posterior, se declara a la

Educación Superior como un Derecho Humano y un bien público. Compromiso asumido que luego, en un contexto nacional de embates y recortes presupuestarios a la Educación Superior, se celebra la CRES 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina, ratificándola y ampliando las obligaciones estatales, en tanto que "el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos" (CRES 2018. P. 6).

En lo que respecta al marco normativo nacional, la Ley de Educación Superior (LES) Nº 24.521 sancionada en el año 1995, regulada por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 de 2006 y reformada por la Ley de Educación Nacional Nº 27.204 de 2015, se explicita que el Estado Nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y la fiscalización de las Universidades Nacionales públicas. A la vez que es su responsabilidad principal e indelegable, junto con las provincias y CABA, garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el *acceso, permanencia, graduación y egreso* en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel, para todas aquellas personas que requieran y reúnan las condiciones legales establecidas por la última modificación de la LES.

Bajo este paraguas, y contemplando los dos antecedentes normativos, el anteproyecto buscó no sólo la jerarquización de las ciencias sociales al interior de la Universidad más antigua del país, sino también reparar las deudas con el retorno democrático y la necesidad de reforzar la institucionalización de las ciencias sociales en el país. Con estas consideraciones, señalamos junto a Freidzon (2020), en ocasión del contexto regional de progresividad, ampliación y democratización de la Educación Superior, que es necesario contemplar el entorno en que se formulan e implementan las políticas, a la vez que hay que pensarla bidireccionalmente, esto es "considerar la política pública como resultante del contexto donde surge y, en sentido inverso, considerar como la política modifica el entorno. Es en este punto que resulta central el 'clima de época' donde surgen las políticas" (p. 21).

4. Descripción del caso

Como se mencionó, la FCS-UNC nace al calor de las disputas por la jerarquización de las Ciencias Sociales al seno de la Universidad más antigua del país. A la vez, los procesos de articulación entre la ex-Escuela de Trabajo Social, el CEA e IIFAP permitieron condensar viabilidad política, ingresando a la vida política universitaria de modo directo, y no ya mediada por la Facultad de Derecho.

Hoy, hallándose ampliada y consolidada en su dimensión institucional, la FCS desarrolla sus funciones de enseñanza, investigación y extensión a través de tres Institutos

de posgrado, a saber: Centro de Estudios Avanzados (CEA); Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP); Instituto de Política, Sociedad e Intervención Social (IPSIS, creado en 2020), a la vez que articula con CONICET mediante el Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CIECS). En lo que respecta al grado, las disposiciones efectuadas durante el proceso de facultarización obligaron a las unidades de posgrado a modificar sus reglamentos para garantizar el dictado de las "*nuevas carreras*". En efecto, a la histórica carrera de Licenciatura en Trabajo Social, se le sumaron a partir de 2017 las carreras Licenciatura en Ciencia Política y Licenciatura en Sociología, cuya aprobación vía ministerial consta de 2011.

Con una amplia variedad en el posgrado y una acotada oferta de grado (*Tabla 1*), las particularidades de su emergencia dejan entrever, por su configuración, un caso excepcional de institucionalidad en donde las estructuras de posgrado son las que sostienen al grado, corazón del sistema universitario argentino.

Tabla 1

Tipo	Carrera	Institución de la que depende
Posdoctorado	Programa multidisciplinario de formación continua para doctores en ciencias sociales, humanidades y artes	CEA-FCS
Doctorado	Administración y Política Pública	IIFAP-FCS
	Ciencia Política	CEA-FCS
	Estudios de Género	
	Estudios Internacionales	
	Estudios Sociales Agrarios	
	Estudios Sociales de América Latina	

	Semiótica	
Maestría	Administración Pública	IIFAP-FCS
	Ciencias Sociales	IPSIS-FCS
	Comunicación y Cultura Contemporánea	CEA-FCS
	Demografía	
	Investigación Educativa con orientación Socio-antropológica	CEA-FCS
	Partidos Políticos	
	Procesos Educativos mediados por la tecnología	
	Relaciones Internacionales	
	Sociología	
	Tecnología, Políticas y Culturas	
	Trabajo Social	IPSIS-FCS
Especializaciones	Administración Pública Provincial y Municipal	IIFAP-FCS
	Gestión y Producción de Medios Audiovisuales	CEA-FCS
	Intervención Social en Niñez y Adolescencia	IPSIS-FCS
	Producción y Análisis de Información para Políticas Públicas	CEA-FCS
Grado (Licenciatura)	Trabajo Social	FCS
	Ciencia Política	
	Sociología	

Elaboración propia. Fuente: https://sociales.unc.edu.ar/

Por otro lado, en su dimensión material, el proceso de facultarización implicó una fusión de la planta administrativa, docente y no-docente de las instituciones, a la vez que implicó la convivencia de múltiples estructuras con una partida presupuestaria acotada y condiciones de infraestructura casi inexistentes: por un lado, el *Anteproyecto de Creación de la Facultad de Ciencias Sociales* contempla que la facultarización y el sostenimiento de sus funciones se sostendrá con la misma partida presupuestaria que ya venía diferida en el presupuesto total destinado a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (hoy Facultad de Derecho). Por otro lado, la sede central de la FCS es el mismo edificio donde funcionaba la *Escuela de Trabajo Social*, contando con dos *Box*, un *Aula de Maestría* y un Auditorio propio, por lo que las actividades pedagógicas del grado ya venían desarrollándose en aulas de uso común (*Baterías*), que dependen del Área de Planeamiento de la Universidad.

En ese sentido, la duplicación del trabajo administrativo y no-docente, conjugándose con las condiciones de infraestructura[1] para el claustro estudiantil, marcaron un sinuoso y precario camino en las condiciones de cursado que se ha ido atendiendo contingentemente desde la multiplicación de la matrícula a partir de 2017 (ver *Tabla 2*).

[1] Hablamos de las condiciones edilicias que remiten a la enseñanza de grado, ya que tanto el CEA como el IIFAP cuentan con sus sedes centrales por fuera del *campus universitario*, en el centro de la ciudad.

Tabla 2

Carrera / Año de ingreso	2017	2018	2019	2020	2021	2022****
Trabajo Social	H*: 123 M**: 920 T***: 1043	H: 65 M: 484 T: 549	H: 80 M: 640 T: 720	H: 88 M: 523 T: 611	H: 62 M: 502 T: 564	-
Ciencia Política	H: 148 M: 141 T: 289	H: 195 M: 211 T: 406	H: 189 M: 222 T: 411	H: 247 M: 238 T: 485	H: 161 M: 217 T: 378	-
Sociología	H: 64 M: 95 T: 159	H: 95 M: 119 T: 214	H: 93 M: 138 T: 231	H: 89 M: 144 T: 233	H: 75 M: 142 T: 217	-

Elaboración propia. Fuente: https://www.unc.edu.ar/programa-de-estad%C3%ADsticas-universitarias/anuarios-estad%C3%ADsticos

**Hombres* ***Mujeres* *****Total*

******Sin datos oficiales publicados por carencia del Anuario Estadístico 2022.*

Otra nota distintiva de la Facultad es la fuerte presencia de la pata extensionista. Una de las funcionarias entrevistadas nos mencionó que "*a pesar de que la extensión está entre las tres funciones de la Universidad Pública, es siempre la más devaluada, o la más desjerarquizada. Fue un capital que pudimos mostrar, que pudimos visibilizar*" (Directora de la carrera Licenciatura en Trabajo Social, 2023). El diálogo con los distintos actores sociales en los procesos de formación disciplinares se refleja directamente en la centralidad que tienen las prácticas profesionales/prácticas supervisadas que tienen las carreras de grado como modalidad de TFG. No obstante, lógicamente, el caso más destacable es la Licenciatura en Trabajo Social: en su Plan de Estudios cuenta con prácticas pre-profesionales desde el primer año con un total de seis asignaturas anuales destinadas a la intervención social. Se reafirma el compromiso extensionista al observar los cuantiosos convenios entre la Facultad y distintos organismos públicos y privados. Por último, la Facultad ha conformado un Consejo Social[2], destinado a debatir temáticas de agenda por parte de movimientos sociales, agrupaciones políticas y organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de generar diálogos, consensos

[2] https://sociales.unc.edu.ar/consejosocial

y la construcción de planes de acción o agendas, con motivo de recomendaciones para la elaboración de políticas públicas.

En lo que respecta a los dispositivos desarrollados por la Facultad en pos de la *inclusión* académica y las estrategias desarrolladas para garantizar el ciclo de *ingreso-permanencia-egreso* de sus estudiantes, destacamos en primer lugar la modalidad del *Curso de Nivelación*. Este es obligatorio para las tres carreras de grado, más bien no es eliminatorio, y no posee correlatividades que impidan el cursado de asignaturas del primer y segundo años de la carrera.

Si bien se dicta con una modalidad diferida para la Licenciatura en Trabajo Social y para la Licenciatura en Ciencia Política y Licenciatura en Sociología, se fundamentan como cursos que buscan la inserción del estudiante en la vida y cultura institucional de la Universidad. Además, su condición de nivelación se ancla normativamente en la Ley de Educación Superior, diferenciándose de casi la totalidad de *cursos de ingreso* del resto de Unidades Académicas. En su planificación, intervienen docentes del ciclo de nivelación, en coordinación con el *Programa de Apoyo y Fortalecimiento al Ingreso*, dependiente de la Secretaría Académica.

Por otro lado, Serra di Lollo (2022) describe los programas desarrollados por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la cual es un caso ejemplar de co-gobierno universitario ya que es la única en la que su representante se elige de manera directa por parte del claustro estudiantil. Entre los programas descriptos, destaca el *Programa de Acompañamiento a los Recorridos académicos entre Estudiantes de Sociales (Sociales Pares)*, en el que "se plantea construir formas colectivas e institucionales de acompañamiento y de trabajo entre pares para fortalecer los diversos recorridos académicos, promoviendo la autonomía y la apropiación de la cultura política–académica universitaria"[3].

En concomitancia con los fundamentos del *Programa Sociales Pares*, la Facultad cuenta con un Régimen de Enseñanza que contempla, de modo diferido, a aquellos estudiantes trabajadores y/o con personas a cargo. El *Régimen de Estudiantes Trabajadores, padres, madres y/o con niños/as a cargo (RET)*[4] contempla la reducción en el porcentaje de asistencia para aquellas materias, seminarios y/o cursos optativos/libres; la posibilidad de

[3] https://sociales.unc.edu.ar/estudiantes/programas#veritem

[4] https://sociales.unc.edu.ar/content/r-gimen-para-estudiante-trabajadores-padres-madres-yo-con-ni-osas-cargo

optar por la realización de trabajos prácticos bajo modalidad individual, y estipula por calendario académico una fecha de evaluación diferida.

Finalmente, el último dispositivo es la *Beca de Apuntes*. Para ella, la Facultad otorga una partida presupuestaria cuatrimestralmente, y es gestionada por el Centro de Estudiantes, definiéndose la implementación de la política por el claustro estudiantil. Actualmente, la beca cubre la totalidad de dos apuntes cuatrimestrales a elección del estudiante, a la vez que garantiza el pedido de la totalidad de los inscriptos. Esto se acompaña con la política estudiantil de *digitalización de apuntes*, gestionado por el Centro de Estudiantes.

5. Políticas públicas: sobre los programas seleccionados

Lucardi (2017) analiza el conjunto de actores intervinientes en el proceso de elaboración de políticas públicas para la creación de universidades. En su tesis de maestría, expone la planificación estatal y la direccionalidad inscripta en las distintas gestiones de turno. Observando su marco analítico, la autora distingue -en las etapas de planificación e implementación- la centralidad del Poder Ejecutivo y la Administración pública, precisando que “en la etapa iniciadora de del ciclo de políticas, en la que se produce la incorporación de la cuestión a la agenda de gobierno, intervienen múltiples actores gubernamentales de distintos niveles y no gubernamentales con pesos específicos y relativos diversos” (p. 35).

De ello decanta la particularidad de entender a la universidad como objeto de estudio, ya que no resulta sencillo por la propia idiosincrasia del sistema, por su multiplicidad de actores intervinientes y la relativa autonomía que moldea los procesos decisorios a la hora de posicionarse en relación a las distintas cuestiones surgidas. Por ello, realizar un monitoreo de los efectos de las políticas públicas supone la consideración de las particularidades del objeto de estudio, utilizando un marco teórico específico y situado espacio-temporal e históricamente. En la misma discusión se encuentran Unzué y Emiliozzi (2013), quienes objetan que tomar a las políticas públicas de educación superior como objeto de estudio trae aparejadas complejidades en tanto que:

> Las universidades, en su diversidad como actores (tanto entre ellas como al interior de cada una), portando sus tradiciones y sus usos de la autonomía, se convierten en sujetos activos que reciben de diversos modos, negociando, rechazando o alterando los intentos de producción de políticas para el sector. (p. 2)

Al realizar esta desagregación sobre políticas educativas, a nivel general, y universitarias, en particular, se observa que durante muchos años la investigación en el campo educativo no se tradujo “en un proceso de acumulación de saberes sino que se expresó de

manera ‘esporádica y puntual’ (Krostch, 2003: 38)”[5]. Como consecuencia lógica, nuestro país no queda exento. No obstante, si bien a mediados de la década de 1990 podemos rastrear los trabajos pioneros de García de Fanelli (2014a), es en la decena de años comprendidos entre 2003 y 2015, a raíz de los recientes procesos de ampliación del sistema de Educación Superior, que proliferan una serie de análisis sobre los contornos institucionales específicos y su intrínseca relación al análisis de políticas públicas.

De modo que, en parte ya consolidado como subcampo de estudio específico, mencionamos algunas de las voces de autoría más reconocidas. En primer lugar, Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) desarrollan que las políticas universitarias se articulan alrededor de,aproximadamente, cinco ejes concatenados. En el primero, explican que la política universitaria hay un constante oscilamiento entre la “no política, políticas de Estado y políticas de gobierno” (p. 26), en tanto que las políticas universitarias se han asumido bajo formas de no política (o no decisión[6]). Así, los autores diferencian al primer conjunto (de Estado) en que éstas tienden a desarrollarse de manera continua, mientras que las referidas al segundo conjunto (de gobierno) se ven siempre afectadas por las sucesivas alteraciones político-partidarias. Esta oscilación confluye en que las transformaciones se dieron casi siempre sin considerar los rasgos estructurales ni las necesidades de los respectivos sistemas e instituciones. De este modo, la segunda característica que se desprende es que existe una fuerte “incidencia de factores exógenos en el establecimiento de políticas universitarias” (p. 27). Por supuesto, podemos rastrear que uno de los principales problemas que colaboraron a que los mecanismos de articulación sean débiles se haya asociado a los programas internacionales de modernización del Estado, de lo que hablaremos posteriormente. En la década de 1990, no se dio a nivel institucional un proyecto autónomo capaz de contrarrestar las presiones del Ejecutivo Nacional y los organismos internacionales. Esto llevó a la tercera característica, la “primacía de la lógica político-partidaria en la formulación de algunas políticas universitarias” (p. 29).

Considerando la historia política del sistema de Educación Superior en el país, los autores arrojan una cuarta conclusión, característica del sistema universitario: si se focaliza en los dos momentos de políticas más activas para el sector, con exclusión de los años comprendidos entre 2003 y 2015, es decir las décadas de 1970 y 1990, se puede apreciar una voluntad de transformación sistémica de gran profundidad, rápida. En ese sentido, se caracterizaron grandes “cambios abruptos en vez de cambios incrementales” (p. 30).

[5] Extraído de Lucardi (2017).

[6] Ver Oszlak y O’Donnell, 1976.

Finalmente, se aprecian que las cuatro características anteriormente mencionadas sufren de un problema común, ya anticipado: la articulación e implementación de políticas. Por ello, los autores consideran un factor indeclinable "la negociación con los actores universitarios como pieza fundamental de la factibilidad de las políticas universitarias" (p. 31), ya que las políticas de gobierno deben operar alrededor de los márgenes que se establecen en relación a la autonomía de las instituciones.

Por su parte, Suasnábar (2013) reconoce que el "campo de producción de las políticas de educación superior" se halla condicionado por el "peso creciente de los intelectuales-expertos (tanto fuera como dentro del aparato estatal) y de los saberes especializados en los procesos de toma de decisión y definición de políticas". En ese sentido, señala que las acciones de estos actores tienen una relevancia fundamental y co-constitutiva en la producción de políticas para este campo, ya que las instituciones universitarias y los actores que las componen "presentan grados más amplios de autonomía respecto del poder político-estatal, haciendo aún más porosa la frontera que media entre la academia y el Estado" (p. 3). En esta línea, Chiroleu e Iazzetta (2009) identifican que el análisis de la política universitaria:

> se ubica a nivel de las *policy*, es decir, designan a las diferentes opciones o estrategias que conducen a la toma de decisiones y a la consiguiente acción en el área con el objeto de atender las demandas y encauzar los problemas de la sociedad. En este sentido, la *política*[7] hace referencia de manera indeterminada a los juegos de poder en una sociedad, mientras las políticas públicas –en un plano más operativo– esbozan formas de atender los *problemas públicos*. (p. 41; cursivas en el original).

Resulta fundamental esta distinción ya que se desagrega la particularidad de que el sistema universitario –hablaremos específica y únicamente de la gestión pública– es destinatario de una multiplicidad de políticas públicas, a la vez que es efector de otra multiplicidad. La ósmosis entre los actores estatales, en conjunto con la población universitaria, se halla inmersa en una constante disputa por la redefinición de los marcos de autonomía, plegado a los enmarcamientos sociohistóricos, arrojando como resultado un complejo proceso de negociaciones que, en sus vetas, deja vislumbrar los problemas de coordinación, articulación e implementación de las *policies*.

Ahora bien, partiendo de estas notas respecto a las *políticas públicas* y su interrelación con los actores y el ambiente social en el que se diseñan e implementan, es menester referirnos al problema de la *inclusión* en el ámbito de la Educación Superior. Rinesi (2020)

[7] Léase también: *politics*.

apunta algunas diferencias esenciales para debatir la noción. En primer lugar, dice que cuando postulamos que tenemos derechos, en plural, lo hacemos en tanto *sujetos*; y tiene su complejidad ya que es necesario que el Estado reconozca a esos sujetos, no solamente como sujetos individuales, sino como *sujetos colectivos*. Así, “los derechos que el Estado debe promover, defender y garantizar siempre tienen un *titular* al que se le deben” (p. 27; *cursivas en el original*); en cambio, con las políticas de *inclusión* no opera la misma lógica. No somos ya *sujetos* de derecho, sino *objeto*. Debido a que el sujeto de derecho (a la Educación), requiere del Estado, y ese Estado debe movilizar recursos, y la direccionalidad no es para sí mismo, sino hacia nosotros, en tanto *sujetos*. En cambio, con las políticas de *inclusión*, es el Estado el sujeto que moviliza hacia nosotros, en tanto *objeto*.

Subsiguientemente, la relación establecida entre *derecho* e *igualdad*, tiene una diferencia fundante a la hora de efectuar políticas públicas en el ámbito universitario. Esto se debe a que la idea misma de *derecho*, “la postulación de que sobre esa posibilidad todos tienen un derecho, supone una relación igualitaria, o la constituye” (p. 28). En cambio, la idea de *inclusión*, por el contrario, no supone igualdad entre las personas, sino que presupone la noción de *privilegio*, de *desigualdad*. En palabras de Rinesi:

> Y es aquí cuando la comparación entre las ideas de *derecho* y de *inclusión* resultan más inquietantes. La idea de *derecho*, dijimos, supone una relación igualitaria y la configura. Si yo me represento como sujeto de un derecho a la educación, exigiré la educación que me corresponde, y como en tanto sujeto de ese derecho soy igual a cualquier otro, reclamaré *la misma* educación que cualquier otro, una educación de *la misma calidad* [...] que cualquier otro. La idea de *inclusión*, en cambio, supone una relación *desigualitaria* (es necesario incluir a aquellos que, *a diferencia* de los que sí están adentro, se quedaron fuera), y debemos preguntarnos si no contribuye también a forzarla. (2020. P. 29)

Con tales apreciaciones, sumándose los aportes de Beltran y Obeide (2021), vemos que la noción de *inclusión* no es ni tan sencilla, ni tan aproblemática. Emergente en un contexto de desarrollo estatal específico, este concepto discute fuertemente con otros adjetivos que acompañaban -y dotaban de sentido- las políticas públicas destinadas al sector universitario. En esta línea, durante el gobierno de Menem (1989-1999) la idea de *equidad* se superpone como superadora, en contraste con el de *igualdad*, remitiendo al tratamiento diferenciado que requerían los sectores estructuralmente más postergados; así, se entendía

que los esfuerzos del Estado debían estar direccionado al financiamiento, acceso y *calidad*[8] de la Educación Superior. Por otro lado, posteriormente al período de transición (1999-2003), Beltran y Obeide indican que en la Gestión de Néstor Kirchner "las políticas universitarias demoraron en adquirir sentido, pero implicaron un impulso a la extensión universitaria y a la transferencia tecnológica, así como a la actividad científica" (p. 23), que continúa -en mayor o menor medida- hasta mediados de 2010. Que, como señala Fernandez Lamarra (2010), la internacionalización, la tecnología en relación a la educación a distancia, la calidad, evaluación y gestión de la educación universitaria seguían siendo temas de agenda centrales. Esto no quita el mérito a que, con Pugliese a la cabeza de la SPU, la idea de *democratización* comenzaba a cobrar sentido, aunque distante de su asociación con el concepto de *inclusión*.

Centrándonos en el período que abordaremos en la investigación, apuntamos que las políticas de inclusión se destacaron como el eje central a la hora de orientar las políticas públicas destinadas al sector universitario. No obstante, los debates por su definición continúan en la literatura hasta el día de hoy intentando terminar de definir los alcances de su implementación. Agregándose a las distinciones que hemos mencionado de Rinesi, Chiroleu (2013; 2018a) entiende que esta noción supone incorporar una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la existente en el seno de la sociedad con el objetivo de remediar las históricas segregaciones que cristalizaron las situaciones de desigualdad persistentes. Así mismo, asociados al término *inclusión*, se relacionan los términos *ampliación y expansión*, y el de *democratización*. Si bien hay otras nociones asociadas, estas dos resultan cruciales ya que componen. A nuestro criterio, las principales subdimensiones necesarias para analizar las políticas de inclusión en la universidad. En el caso de la *ampliación y expansión*, se refiere "a la ampliación del acceso, de la matrícula, y la expansión del sistema, de la cantidad de instituciones, del alcance regional y social" (Beltran y Obeide, 2021. P. 30) de la política ejecutada. Así mismo, se puede considerar que esta *ampliación y expansión* son una acepción amplia de la subdimensión de *democratización*, en tanto que éste además de referirse al acceso abierto a los saberes científicos y tecnológicos brindados por las instituciones de educación superior, alude a una participación efectiva de todos los sectores sociales en la universidad, y en la totalidad de las instancias posibles del trayecto universitario (ingreso, permanencia y egreso), como afirman Chiroleu (2013) y Rinesi (2020).

[8] En este período y en los que le siguieron, la cuestión de la *calidad* fue fuertemente discutida. Durante la década de 1990 la *calidad académica* estaba orientada a los estándares mercantiles, subyugados a las lógicas neoliberales de la época.

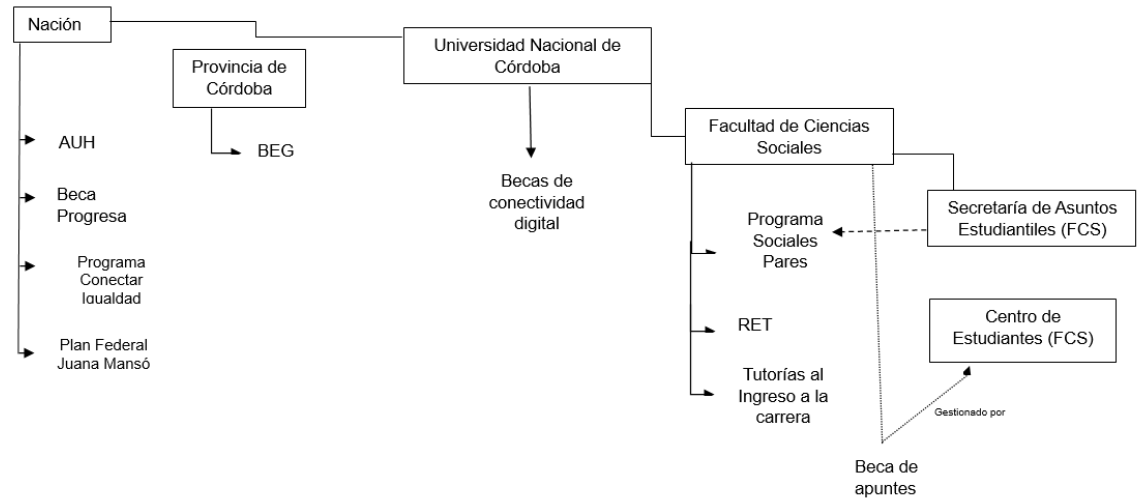
Con todo, lo que nos interesa es interpretar los efectos de las políticas dirigidas al claustro estudiantil. No sólo aquellas políticas nacionales, sino también integrando perspectivas y experiencias en relación a programas provinciales y propios de la Universidad. ¿Para qué? Para poder ver cómo esos efectos tienen materialidad en las trayectorias académicas de los estudiantes de las tres carreras.

Luego de un mapeo de los programas que componen la política pública universitaria, las que se considerarán más relevantes son aquellas que tienen ciertas características, que se condicionan con las principales dimensiones desprendidas del Marco Teórico del Trabajo Final de Grado:

- *Universales*. Es importante no derivar aquí en una discusión óntica o epistemológica demasiado profunda, en tanto si tales o cuales programas son focalizados o no, como el caso de la AUH. Se toma un criterio laxo de "universalidad", como el caso del Boleto Educativo Gratuito (BEG).
- *Democrática*, en tanto su expansión histórica permitió una mayor cobertura -horizontal y vertical- de alcance.
- *Inclusivas*, en tanto favorecen la inclusión del estudiante en la cultura institucional propia de la Universidad. Este punto es quizás el más relevante, considerando la discusión esencial en relación a las trayectorias de ingreso-permanencia-egreso del SES.

Los programas que componen la política a analizar se visualizan en el *Cuadro 1*:

Cuadro 1



Elaboración propia

6. Trayectorias académicas: breves notas sobre los perfiles del estudiantado de Sociales

Llegado a este punto, vemos necesario realizar algunas notas en relación a la noción de *trayectorias académicas* y su centralidad en los estudios de políticas universitarias. Ante ello, los antecedentes rastreados (Esbry et. Al (2017); García de Fanelli (2014b; 2015); Terigi (2014)) se han preocupado por cuáles son las causas, motivos o impedimentos que llevan a que quienes transitan sus estudios de educación universitaria hayan abandonado, truncado o pausado sus estudios. Hasta mediados de la década de 2010, la mayoría de investigaciones se ha caracterizado por buscar las causas de *deserción* del estudiante, lo que ha generado una serie de problemas asociados ya que, por un lado, se le atribuye al sujeto -en tanto estudiante- la responsabilidad total del abandono de sus estudios, sin contemplar la multicausalidad del fenómeno; por el otro lado, tal concepto proviene de las doctrinas militaristas, con fuerte carga subjetiva y peyorativa, dejando por fuera los procesos de integración y adaptación de los estudiantes al sistema universitario. Ambos motivos, que consideramos los más destacables en lo que atañe a su dificultad y problematización de utilización, derivan en que las principales causas sean soslayables a causas individuales del sujeto, sin yuxtaponer las expectativas propias de las instituciones educativas, los tramos de escolarización previos, las aspiraciones individuales, ni la relación entre educación y trabajo (cuestión que será abordada posteriormente al interiorizarnos en las acciones inclusivas desarrolladas al interior de la Facultad de Ciencias Sociales, en particular cuando consideremos la creación del *Régimen para estudiantes trabajadores/as, padres, madres, y/o con personas a cargo*).

Por su parte, desde la década de 2010 hasta el presente, los estudios ya no rondan exclusivamente alrededor de las causas individuales y subjetivas del abandono o truncamiento de los estudios, sino que ponen énfasis en los procesos más generales y estructurales por los que transitan los estudiantes en el acceso a la Educación Superior, preocupándose en cómo se conjugan las *políticas de inclusión* en su permanencia. Además, es necesario remarcar que los estudios sobre las *trayectorias académicas* surgen en un marco específico, que es durante el último período expansivo de la Educación Superior. Conjugada la multicausalidad preocupante del fenómeno, con lo que Ezcurra (2011) denomina como *inclusión excluyente* (remitiéndose a que, a pesar del aumento de las matrículas estudiantiles, el sistema sigue sin poder evitar la expulsión de los mismos, principalmente por la proveniencia de los estudiantes de estratos sociales más desfavorecidos), los análisis se vuelcan principalmente a las dificultades asociadas del estudiante al hallarse ante las etapas de *acceso* y posterior *permanencia* en la universidad.

En esta línea, Terigi (2009) se preocupa sobre la característica sistémica del fenómeno del abandono o truncamiento de los estudios en la educación, considerando que es una problemática que debe ser atendida urgentemente y de manera sistemática por el Estado, proponiendo correr el foco del problema individual -como se venía abordando hasta el momento-. Para ello, considera que el meollo está en poner la atención en las *trayectorias escolares*[9], entendiéndolas en un doble sentido. En primer lugar, desarrolla lo que el sistema educativo y sus determinantes denominan como "*trayectorias escolares teóricas*", las cuales "expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar" (p. 12; *cursivas en el original*); mientras que por el otro lado se ubican las "trayectorias reales de los sujetos", en las cuales "podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, '*trayectorias no encauzadas*'" (p. 13; *cursivas en el original*). Y, al entrelazar ambas definiciones, deduce que es necesario advertir que el énfasis en las trayectorias teóricas oscurece variables que influyen en las trayectorias reales, cuya ponderación en la agenda podrían ampliar las capacidades de las políticas públicas para lograr una inclusión en materia educativa más efectiva. Tal aporte nos permite observar una característica fundamental de las *trayectorias académicas* universitarias: la *no linealidad*.

Profundizando, González et. Al (2020) exploran el fenómeno haciendo una primera distinción fundamental. Para ellas, es necesario escindir la noción de *ingreso* de la noción de *acceso*, en tanto la primera "supone la condición de matricularse como estudiante universitario", mientras que la segunda "se asocia a la apropiación real del perfil estudiantil y, por tanto, a toda una serie de factores relacionados con las características socioeconómicas del ingresante" (p. 3), apuntando de este modo a que, en el encuadre organizacional universitario, se desconoce debido al proceso de masificación, las características de quienes habitan sus aulas. Al realizar un estudio alrededor de ingresantes de la carrera de psicología, la distinción mencionada las lleva a afirmar que el proceso de acceso a una carrera universitaria es más complejo que el simple trámite administrativo de matriculación, sino que conlleva asociado el conjunto de prácticas ligado a aprehender las formas que llevan a ser estudiantes. Por lo tanto, optaron por reconstruir las *trayectorias académicas*, concepto que "enlaza las prácticas y las estrategias desplegadas por los actores y también los elementos estructurales de los grupos sociales y de quienes son puestos en acción en un determinado

[9] Si bien la autora utiliza el término "trayectorias escolares", por relevancia temática consideramos complementarlo para un análisis más rico de la noción de "trayectoria académica".

contexto, entre ellos los capitales culturales, económicos y simbólicos" (p. 5). Así mismo, las categorías analizadas para reconstruirlas fueron: a) Recursos económicos y factores sociodemográficos; b) Adaptación al funcionamiento institucional; c) Infraestructura y equipamiento disponible; d) Funcionamiento institucional y diseño curricular; e) Vínculos pedagógicos; y f) Grupos de pares.

Similares son los hallazgos de Zandomeni y Canale (2010) al señalar que el concepto de *trayectoria educativa* aparece como más laxo que el de trayectoria escolar o académica, "considerando que éstos últimos se limitan a los recorridos de los sujetos dentro de la educación formal, en tanto que el primero reconoce que el aprendizaje se puede lograr, además, en otras instancias de educación no formal", optando por el término *trayectorias académicas* en tanto estas abordan "sólo cuestiones vinculadas a la educación formal y, en particular, referidas a la educación superior" (p. 61). No obstante, en la investigación llevada a cabo por Moreno et. Al (2020) se pone en contraste el recorrido que desarrolla el estudiantado en el sistema escolar, comparado con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, definiendo de esta manera las *trayectorias académicas*. Retomando los aportes de Terigi, los autores se proponen analizar la problemática a la que se enfrenta el sistema universitario por las demoras en el cursado de las carreras y el amplio porcentaje de abandono, principalmente constatado durante el primer año de cursado. Para ello, comentan, "se colocará especial énfasis en el conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes de reciente ingreso en la universidad, con el fin de analizar sus relaciones con las trayectorias que han transitado" (p. 4), entendiendo que las *estrategias de aprendizaje* cumplen una función fundamental en la multidimensionalidad característica de las *trayectorias académicas*. Si bien no serán puestas en análisis, sí rescatamos su rasgo procedimental e intencional a la hora de comenzar las primeras asignaturas, ya que son -en parte, y como han señalado González et Al. (2020)- un rasgo fundamental de la política de *tutorías y apoyo*, las cuales tienden a reducir la brecha en la internalización de las nuevas dinámicas y pautas organizacionales universitarias.

Cuando analizamos a López (2017), quien trabaja la incidencia de una política de inclusión particular en las trayectorias académicas, hallamos cierta síntesis en las ideas desarrolladas. Cuando la autora desarrolla la noción de *trayectorias* introduce una separación de los términos de "*ciclo de vida*" y "*transición*" (p. 49; *cursivas en el original)*, conceptos abordados desde la educación y su relación con el trabajo en los estudios de juventudes, entendiendo que usualmente, al hablar de los tránsitos del estudiantado en el sistema universitario, se subsumen implícitamente a la idea de una movilidad social estructurada. En ese sentido, para la autora la noción de trayectorias "refiere a la consideración de un tiempo

de larga duración, en el cual los tránsitos no son lineales y preestablecidos de acuerdo a modelos societales, sino que se presentan desestructurados, diversificados y a veces espiralados" (p. 50). Así mismo, denota que el concepto de *trayectorias* tiene un valor fundamental, del cual nos servimos para la presente investigación: destaca la importancia de incluir a los análisis la dimensión histórica y la dimensión generacional, pudiendo observar las similitudes y diferencias sociohistóricas de las políticas públicas en materia educativa, ya que con sus análisis es posible esgrimir un *feedback* de la direccionalidad de las políticas educativas.

Por último, otro conjunto de trabajos nos brindan el grado de complejidad y profundización necesario para esbozar con precisión una definición de *trayectorias académicas* a fin de analizar los efectos de las *políticas de inclusión* sobre las mismas; a la vez, en estas producciones encontramos tipificaciones de trayectorias que permiten operacionalizar analíticamente los resultados. Funes y Más Rocha (2017) toman como objetivo el complejizar la noción de "abandono" universitario desde dos categorías claves en el abordaje del fenómeno: la *trayectoria académica* y la *experiencia estudiantil*, bajo la premisa de que "los y las estudiantes que dejan una carrera no siempre 'abandonan' sus estudios: en algunas situaciones cambian de disciplina y, en otras, de institución" (p. 2). En ese sentido, argumentan que resulta dificultoso determinar cuándo se abandona *definitivamente* la condición de *ser estudiante* (traducido en términos de *abandono*), y que -a la vez- es posible detectar situaciones anticipatorias. Por ello, las autoras ponen en relevancia la necesidad de redireccionar "la mirada hacia el interior de las universidades y sus prácticas docentes y de gestión, ya que los inevitables condicionantes sociales en gran medida pueden ser neutralizados desde las propias instituciones" (Ezcurra, 2011; citado en Funes y Más Rocha, 2017. P. 3).

En esa línea, Carli (2012) conceptualiza a la *experiencia universitaria* como fundamental; conocer las experiencias subjetivas (y no en términos individuales, sino más bien contextualizándolas colectivamente), no puede escindirse de la cultura institucional donde el estudiante desarrolla sus prácticas. De este modo, la vida estudiantil se ve atravesada por la conjugación de aspectos sustanciales como las condiciones institucionales y los procesos históricos que transitan los estudiantes, configurándose como "una trama heterogénea de acontecimientos *siempre-con-otros* que deja su huella en las biografías de los sujetos" (Funes y Más Rocha, 2017. P. 4; *cursivas en el original*).

En concomitancia, Guevara et. Al (2016) ponen en foco en el fenómeno de *lentificación* de las trayectorias académicas estudiantiles en las universidades de gestión estatal, es decir "cuando el recorrido académico efectuado por los estudiantes universitarios desde su ingreso

hasta su graduación o abandono, demanda un tiempo considerablemente superior al canon estipulado según los planes de estudios correspondientes a cada carrera" (p. 2). El componente de la *lentificación*, en conjunto con el *desgranamiento* y el *abandono*, nos permite ahondar en el complejo fenómeno de las trayectorias académicas, ya que las autoras sostienen que las mismas pueden graficarse como un continuo, donde en un extremo es posible hallar estudiantes que "se toman sus tiempos" para acreditar las distintas asignaturas, aprobando -en algunos casos- menos de una materia en promedio por ciclo lectivo, mientras que del otro extremo se ubicarían los estudiantes avanzados, quienes acreditan las asignaturas en los tiempos estipulados según plan de estudios (similar al concepto de *trayectoria teóricas* en Terigi). Con tal marco, Montañez et. Al (2012), dentro del mismo proyecto de investigación, se proponen "*construir una tipología de trayectorias académicas y comprender cómo los alumnos desarrollan sus modos de transitar en la universidad, a partir de identificar ritmos, discontinuidades, regularidades y rasgos en los diversos recorridos que cada uno realiza al interior de su propia carrera*" (p. 4; *cursivas en el original*). Retomaremos la tipología realizada por las autoras para así poder dar cuenta, en los capítulos siguientes, la multiplicidad de realidades cohabitadas en las trayectorias académicas de los estudiantes de la FCS-UNC. De modo que:

Los *tipos de trayectorias* que recorren los diversos alumnos, en su proceso de estudio puede ser:

1. Ordenada: completa cada uno de los cursos académicos. La cronología de las prácticas y las especificidades de las mismas se adecuan a la matriz académico-institucional. [...]
2. Prolija: completa cursos y sigue la línea disciplinar. Al inicio modaliza sus prácticas siguiendo el modelo propuesto pero, en un momento de la carrera cambia su ritmo y patrón. [...] El tiempo, ya no es el tiempo académico pautado, sino el que le impone cada alumno a su práctica.
3. Estratégica: completa el primer curso y alterna entre el 2° y 3° priorizando la línea disciplinar. Sus actos son ordenados en un comienzo pero, a partir del segundo ciclo académico, cambia y diseña su propia estrategia tomando los elementos que la institución le ofrece. Su lógica es tomar todo recurso académico que le permita optimizar sus esfuerzos.
4. Táctica: prioriza las materias "promocionales", sigue correlativas disciplinares y vencimientos de regularidad. Aprovecha todas las condiciones y requisitos que le ofrece el modelo, le interesa ir manejando estos acontecimientos para lograr el objetivo: aprobar las materias y avanzar. La característica de esta trayectoria —sacar

provecho de cada acontecimiento— es desarrollada por quienes llevan más tiempo en la institución

5. Libre: Sigue correlativas y línea disciplinar. Su recorrido se ajusta a aquellos patrones que le permiten avanzar. Este tipo de trayectoria probablemente prolongue la permanencia del alumno en la carrera y, en algunos casos, puede conducirlo al abandono de la misma (Montañez et. Al, 2012; p. 10-11).

Con todo lo hasta aquí desarrollado, e hilvanando las múltiples definiciones de *trayectorias académicas* expuestas hasta el momento, entenderemos para lo que queda del trabajo la noción de modo integrativo, como la unidad de una sucesión diacrónica de puntos recorridos, como una forma de representación, en tanto que la trayectoria es una descripción temporal de las prácticas que nos permite observar las (dis)continuidades de un proceso. Al tiempo, estos procesos nunca son lineales, sino más bien espiralado, en tanto que por sí mismas no dan cuenta del contenido ni de la significación de los procesos. De este modo, consideramos a las *trayectorias académicas* como un proceso interaccional que se imprime en las subjetividades y es atravesada por, al menos, dos variables: el *espacio* y el *tiempo*.

Con este marco, y a pesar de su centralidad, los estudios cualitativos en materia de efectos sobre trayectorias académicas son escasos en nuestra Universidad. Paula Sarachú Laje (2021) realiza un estudio de corte etnográfico en el *curso de ingreso* a la carrera de Trabajo Social, encontrando similitudes cotejadas entre las experiencias -de estudiantes avanzados e integrantes del *Programa Sociales Pares*- y las expectativas de nuevos ingresantes, cotejadas en sus notas de campo con entrevistas a docentes de los primeros años de las carreras.

Queda por analizar y describir -como plantea el Trabajo Final de Grado- los perfiles[10], problemáticas y experiencias de los estudiantes de las Licenciatura en Ciencia Política y Sociología, comparándolas con los estudiantes de Trabajo Social. Y, en base a ello, poder realizar una evaluación cualitativa de los efectos alcanzados por las políticas destinadas a ellos.

7. Encuadre metodológico

En lo que respecta al encuadre metodológico, el TFG analiza los efectos de las políticas públicas de inclusión sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de grado de la FCS-UNC. Considerando que la composición heterogénea de la población estudiantil

[10] Una primera aproximación es realizada por el Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PAMEG) en su informe de *perfiles de ingresantes para el año 2023*.

trae aparejada una cantidad irreductibles de problemáticas que no deben subsumirse a las lógicas constantemente concurridas en la literatura: me refiero explícitamente a reducirlos únicamente a la discusión en torno a si una política es más o menos democrática, o con tal o cual nivel de inclusión o exclusión. En ese sentido, reafirmamos la centralidad de comprender el tema de investigación en un contexto de producción particular, atravesado por los recientes procesos sociopolíticos que se conjugan -a la vez- en la inserción del investigador y de los sujetos de estudio que serán analizados posteriormente.

Con ello, comenzar el análisis de los efectos de una política supone también considerar su anclaje ideológico-material, es decir: a) el marco normativo que fundó la política pública; b) el contexto social y económico de emergencia; c) las motivaciones que movilizaron la formulación de las políticas; y d) los mecanismos de ejecución de las políticas. No obstante, no nos interesa aplicar el modelo secuencial de análisis de política (tipificado y simplificado en la secuencia: *1. Diagnóstico; 2. Planificación; 3. Ejecución; 4. Evaluación*), sino que lo que se observará serán los efectos y la cristalización de la política pública desde la perspectiva de los mismos estudiantes. En concomitancia, retomaremos la preocupación central del análisis en Bertranou (2019), en donde se retoman los estudios de interdependencias del Estado para analizar el concepto de organización estatal y políticas públicas; en esa línea, la cuarta interdependencia remite a la *relación con el exterior*, que está representada por la población destinataria de la política pública, en tanto coprotagonistas necesarios para la reformulación y evaluación de la implementación.

Para lograrlo, el diseño metodológico parte desde un enfoque cualitativo, ya que como señalan Cotán Fernández (2016) y Vasilachis de Gialdino (2006) esta metodología nos permite aproximarnos a cómo es comprendido, experimentado y producido el mundo a partir de la perspectiva de los sujetos y sus contextos. Trabajar con un diseño flexible tiene la ventaja de revisar y readecuar nuestro marco teórico en función del proceso investigativo, al tiempo que se caracteriza por ser un diseño situado que asume la complejidad de las situaciones.

En ese sentido, con el fin de cruzar las variables *políticas de inclusión* y *trayectorias académicas*, los sujetos participantes serán seleccionados a través de la realización de un *muestreo teórico* (Strauss y Corbin, 2002). Este muestreo será compuesto por estudiantes de las tres carreras de grado dictadas en la FCS-UNC, a saber: estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social; estudiantes de la Licenciatura en Sociología; estudiantes de la Licenciatura en Ciencia Política; tomando como segundo criterio el año de ingreso (desde la consolidación del proceso de Facultarización hasta el presente). Así mismo, con la intención de analizar las voces de los destinatarios, se trabajará sobre la base de estudiantes que sean o hayan sido beneficiarios de las becas/programas/planes anteriormente mencionados.

En lo que respecta a la recolección de datos, se trabajará con *entrevistas grupales* (Rodríguez-Navas, 2008) debido a que "se trata de una metodología acorde con una situación social marcada por el desarrollo de la democracia desde el ámbito local que nos lleva hacia la necesidad de construir métodos que potencien la participación social", al mismo tiempo que "se pueden elaborar teniendo como objetivo simultáneo su utilización como elementos de participación que permiten investigar el pasado y a la vez intervenir en el presente generando nuevas dinámicas sociales" (p. 3).

En las entrevistas, lo que interesa es retomar las experiencias de estudiantes en sus trayectorias académicas, por lo que se indagará sobre los nudos problemáticos de las carreras, y las causas internas y externas que le atribuyen los mismos. Con esto en mente, la muestra toma dos criterios: uno de género, respondiendo a la feminización de la matrícula de la FCS-UNC; el otro, respondiendo a las rupturas de los dispositivos y las transformaciones de la cultura institucional universitaria producto de la Pandemia Covid-19, se relaciona a dividir las entrevistas entre estudiantes que han ingresado previo a la Pandemia (2017-2018-2019) y aquellos que ingresaron posteriormente (2020-2020-2021).

Finalmente, se indagarán cuestiones relacionadas a la propia Facultad, pidiendo que identifiquen y/o describan -en líneas generales- a su cohorte de ingreso; los factores que puedan generar procesos de *lentificación/abandono* dentro de los planes de estudios; los cambios percibidos con la migración a la virtualidad durante los años 2020 y 2021; y cuáles son los nudos problemáticos como estudiantes de cada carrera.

8. Consideraciones finales

A lo largo del artículo se han dejado algunas artistas que componen diversas partes del Trabajo Final de Grado con el objetivo de discutir colectivamente las nociones más problemáticas en el estudio de políticas universitarias. En primer lugar se ha realizado un encuadre general y disciplinario en la ciencia política para luego desarrollar algunas notas en relación al armazón jurídico-normativo que reviste la institucionalidad de la hoy Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Luego, se ha descripto de modo sucinto algunos ejes claves en su proceso de facultarización, así como notas sobre los estudios de políticas públicas destinadas al nivel superior y se ha argumentado la centralidad de incorporar las *trayectorias académicas* de los estudiantes a los procesos evaluativos, en tanto destinatarios y actores co-constitutivos en la redefinición de tales políticas. Por último, se presenta el marco metodológico.

Si bien se espera contar con algunos resultados del trabajo de campo, este se encuentra en proceso de elaboración, por lo que la información disponible al momento consta

únicamente de documentos oficiales e informes de evaluación externa, los cuales pecan en su sesgo cuantitativista para poder interpretar e interrelacionar los fenómenos cotidianos en las experiencias de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales.

9. Referencias bibliográficas

Beltrán, N., y Obeide, S. (2021) *Políticas universitarias de inclusión social en la Argentina durante los gobiernos kirchneristas. Una lectura desde la producción académica y el discurso oficial*. Revista de Educación Superior, vol.50, n.197.

Bertranou, Julián. (2019). (Des)Organización estatal y política pública en Argentina. Desarrollo conceptual y análisis del transporte ferroviario. *Postdata*, *24*(1).

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

Chirelou, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina* en Revista Iberoamericana de Educación, OEI.

Chiroleu, A. e Iazzetta, O. (2009). La reforma de la Educación Superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes en *E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (compiladores) Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: IEC-CONADU, 2012.

Chirelou, A. (2013) Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil en M. Unzué y S. Emiliozzi (compiladores) *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi.

Chirelou, A. (2018a). *Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015)*. Educaçâo em Revista, 34.

Chirelou, A. (2018b) *Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma Universitaria*;

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades; Integración y conocimiento.

Cotán Fernández, A. (2016) *El Sentido de la Investigación Cualitativa*. Escuela Abierta.

Esbry, N. et Al. (2017). *La Deserción en el primer año de la Universidad*. Programa de Estadísticas Universitarias, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de Córdoba.

Ezcurra, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. En N. Fernández Lamarra y M. F. Costa de Paula (Comps.), *La democratización de la educación superior en América Latina* (pp. 60-72). EDUNTREF.

Fernandez Lamarra, Norberto (2010). *Hacia una nueva agenda de Educación Superior en América Latina*. México: ANUIES.

Freidzon, G. (2020). *Políticas Públicas de Educación Superior en Argentina (2003-2019)*. [Tesis de maestría, Universidad Torcuato Di Tella]. Universidad Torcuato Di Tella, Escuela de Gobierno.

Funes, M., y Más Rocha, S. (2017). Inclusión Educativa En La Universidad: Repensar El "Abandono" Desde Las Trayectorias Y Experiencias Estudiantiles. *Congresos CLABES*.

García de Fanelli, A. M. (2014a). *Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación*. En: Páginas de Educación, v. 7, n. 2.

García de Fanelli, A. M. (2014b) *Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad: CEDES.

González, G. I., del Valle, M., Nogueira, F., y Grossi, C. (2020). Del examen selectivo al ingreso irrestricto. Estudio comparativo del desempeño académico según la modalidad de ingreso en una universidad nacional argentina. ¿Democratización o masificación? Praxis educativa, Vol. 24, No 2.

Guevara, H., Belelli, S., y Castillo, G. (2016). Lentificación académica en estudiantes de la UNSJ.

López, E. (2017). *Universidad Pública e Inclusión. La incidencia del Programa de Becarios Ingresantes en jóvenes de condiciones desfavorables, primera generación de universitarios*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba], Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales.

Lucardi, A. C. (2017). *La creación de universidades en el conurbano bonaerense entre 2003 y 2011 como política pública democratizadora*. [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés], Universidad de San Andrés, Departamento de Ciencias Sociales.

Lucardi, A. C. (2020). Las políticas universitarias del nuevo gobierno en Argentina: el desafío de fortalecer la democratización de la Universidad. *Universidades*, *71*(85).

Montañez, S., Guevara, M., Negri, M., Manchinelli, L., Demartini, M., y Belelli, S. (2012). *Que si... que no... éste camino elijo yo: Un estudio de trayectorias estudiantiles universitarias*. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina.

Moreno, J. E., Chiecher, A. C., y Paoloni, P. V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: sus implicancias en el rendimiento académico. En Revista Educación, vol. 44, núm. 2.

Oszlak, O., y O'Donnell, G. (1976). *Estado y políticas estatales en América Latina. Hacia una estrategia de investigación*. Documento CEDES.

Rinesi, E. (2020). Universidad y Democracia; contribuciones de Giller, D. M., Dércoli, J. A, y Lucardi, A. C. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sarachú Laje, P. (2021). *Experiencias de estudiantes de sectores populares en el ingreso a la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, en el marco de las tensiones entre inclusión educativa y calidad académica*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba - no publicada], Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología.

Serra Di Lollo, C. (2022). *Gestión de la política estudiantil. Construir capacidades de coordinación en Sociales* [Tesis de Especialización en Administración Pública – no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública.

Suasnábar, C. (2013). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Néstor Kirchner. Temas Y Debates, (10).

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, Buenos Aires.

Unzué, M. y Emiliozzi, S. (2013). Universidad y Políticas Públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires: Imago Mundi.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). “La investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino, I. (coord) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Edit. Gedisa.

Zandomeni, N., y Canale, S. (2010). *Divulgación científica: Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior*. Ciencias Económicas, 2(13), 59–65.