

# Territorialización y reinserción de estudiantes en la universidad. Un estudio desde la investigación acción

Territorialization and reinsertion of students in the university.  
An action research study

Territorializaçã o e reinserçã o de estudantes na universidade.  
Um estudo a partir da pesquisa-açã o

**Silvana Peralta<sup>1</sup>, Silvina Marcela Carelli<sup>2</sup>, Marcia Miguel<sup>3</sup>, Patricia Zuliani<sup>4</sup>,  
Alicia Millani<sup>5</sup>, María Inés Díaz<sup>6</sup>, Natalia Antuña<sup>7</sup> y Teresita Cerdera<sup>8</sup>**

---

<sup>1</sup> [silvanaaliciaperalta@gmail.com](mailto:silvanaaliciaperalta@gmail.com). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>2</sup> [silvicarelli@hotmail.com](mailto:silvicarelli@hotmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>3</sup> [miguelmmarcia@hotmail.com](mailto:miguelmmarcia@hotmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>4</sup> [pizuliani@hotmail.com](mailto:pizuliani@hotmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>5</sup> [alicia.millani@speedy.com.ar](mailto:alicia.millani@speedy.com.ar) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>6</sup> [m\\_ines87@hotmail.com](mailto:m_ines87@hotmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>7</sup> [nataliaantuna3@gmail.com](mailto:nataliaantuna3@gmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

<sup>8</sup> [terecerdera@gmail.com](mailto:terecerdera@gmail.com) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan.

## Resumen

El artículo que presentamos es producto de una línea de acción desarrollada en el marco del proyecto de investigación “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros y desafíos de las políticas públicas en la provincia de San Juan”, aprobado y financiado por el Programa Provincial de Investigación y Desarrollo Aplicado (IDeA) Ciencias Sociales y Humanas, dependiente de la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de San Juan. A la vez se inscribe en una línea de trabajo que el equipo de investigación desarrolla desde hace más de una década y privilegia las instituciones y los alumnos de sectores populares.

El mencionado proyecto se ejecutó durante el período 2015-2019 en forma conjunta con Institutos de Formación Técnica y Formación Docente de la Provincia de San Juan y su principal propósito consistió en generar un conocimiento crítico que permita materializar una efectiva inclusión educativa de estudiantes en instituciones de nivel superior de la provincia.

A los fines de esta comunicación, se expone un trabajo desde la perspectiva de la investigación-acción, que permitió localizar, identificar y reinsertar estudiantes que interrumpieron sus estudios de nivel superior por condiciones objetivas y subjetivas, materiales y simbólicas; en esta oportunidad nos circunscribimos a la reinserción de estudiantes en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ.

**Palabras clave:** Territorialización- Reinserción- Inclusión Educativa-Nivel Superior- Investigación acción

## Abstract

The article that we present is the product of a line of action developed within the framework of the research project “Educational inclusion at Higher Education. Achievements and challenges of public policies in the province of San Juan”, approved and financed by the Provincial Program of Research and Applied Development (IDeA) Social and Human Sciences, dependent on the Secretary of State for Science, Technology and Innovation of the Government of San Juan. At the same time, it is part of a line of work that the research team has been developing for more than a decade and privileges institutions and students from popular areas.

The aforementioned project was executed during the 2015-2019 period jointly with the Technical Training and Teacher Training Institutes of the Province of San Juan and its main purpose was to generate critical knowledge that would allow to materialize an effective educational inclusion of students in institutions of higher education of the province.

For the purposes of this communication, a work is exposed from the perspective of investigation-action, which allowed to locate, identify and reinsert students who interrupted their higher level studies due to objective and subjective, material and symbolic conditions; on this occasion we circumscribe to the reintegration of students in the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts of the UNSJ

**Key words:** Territorialization- Educational inclusion- Reinsertion- -Higher Education- Action - research

### **Resumo**

O artigo que apresentamos é produto de uma linha de ação desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa “Inclusão educacional no nível superior. Conquistas e desafios das políticas públicas na província de *San Juan*”, aprovado e financiado pelo Programa Provincial de Pesquisa Aplicada e Desenvolvimento Aplicado (IDeA) Ciências Sociais e Humanas, que depende da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo de *San Juan*. Ao mesmo tempo, faz parte de uma linha de trabalho que a equipe de pesquisa desenvolve há mais de uma década e privilegia as instituições e os estudantes de setores populares.

O referido projeto foi realizado durante o período 2015-2019 em conjunto com os Institutos de Formação Técnica e Formação Docente da Província de *San Juan* e seu principal objetivo foi gerar um conhecimento crítico que permita a efetiva inclusão educativa de estudantes em instituições de nível superior da província.

Para os fins desta comunicação, expõe-se um trabalho sob a perspectiva da pesquisa-ação, que permitiu localizar, identificar e reintegrar estudantes que interromperam seus estudos de nível superior devido a condições objetivas e subjetivas, materiais e simbólicas; nesta ocasião nos limitamos à reintegração de estudantes na Faculdade de Filosofia, Humanidades e Artes da UNSJ.

**Palavras-chave:** Territorialização – Reinserção – Inclusão educacional – Nível Superior – Pesquisa-ação

## **Introducción**

En la última década, una variedad de políticas públicas ha privilegiado, atendiendo a la inclusión social, las acciones dirigidas a extender la cobertura de los estudios superiores. Aunque ello ha mostrado resultados positivos respecto al acceso de sectores tradicionalmente excluidos de los estudios de nivel superior, éstos no son suficientes para concretar las aspiraciones igualitarias. Aún se advierten fuertes limitaciones para constituir la educación como derecho efectivo. Tendencias que se definen como dinámicas de “exclusión incluyente” (Gentile, 2009), “inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011), recrean, bajo nuevas fisonomías, procesos de exclusión y desigualdad educativa. Situación a la que no escapa el nivel superior de nuestra provincia.

El proyecto “La inclusión educativa en el nivel superior. Logros y desafíos de las políticas públicas en la provincia de San Juan”, ejecutado colaborativamente entre equipos de docentes investigadores de la FFHA-UNSJ y de Institutos de Enseñanza Superior, se ocupó de relevar las condiciones pedagógicas, institucionales, socio-económicas y culturales de cada institución, caracterizar a los estudiantes de las instituciones educativas intervinientes a fin de dar cuenta de sus condiciones objetivas y subjetivas vinculadas a sus trayectorias educativas, desde un abordaje que integra las perspectivas de interculturalidad, de discapacidad y de género; y en base a criterios de terminalidad de carrera y de reinserción en los estudios, se identificaron y localizaron estudiantes que no registraron actividad académica en los últimos cinco años.

Esta última línea de acción, temática central del artículo, es la que nos permitió desarrollar un trabajo de territorialización que materializó una efectiva reinserción de estudiantes que abandonaron sus estudios de nivel superior.

### **Marco teórico**

La noción de inclusión, tal como la entendemos, asociada a la democratización y universalización de la educación superior, parte del reconocimiento de que la sociedad es heterogénea y que la diversidad es un componente fundamental a ser revalorizado.

En este sentido, en el ámbito educativo supone el derecho de aprendizaje por parte de todos, según las características, las especificidades y las necesidades de los destinatarios. Una educación inclusiva “no solo se focaliza en una igualdad de procesos y resultados educativos sino también en generar condiciones académicas y organizativas para que cada estudiante tenga posibilidades razonables de éxito” (Renaut, 2008, p.5) en pos de reducir las desigualdades educativas y sociales.

El Consejo Federal de Educación, en la resolución N° 311/16 expone:

“la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: en los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso al centro educativo sino también limitar su participación dentro del mismo. En este sentido hay que entender que la inclusión es una política educativa y que, al mismo tiempo, es una estrategia de políticas más generales, como la igualdad de oportunidades y la justicia social”.

En la investigación desarrollada, los aportes de la pedagogía crítica y la sociología de P. Bourdieu se constituyeron en referentes teórico-metodológicos de gran relevancia. Bourdieu (2002) sostiene que

hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamamos habitus, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campo y grupos, especialmente de lo que se llama, generalmente, las clases sociales. (p.421).

En este sentido, el autor advierte que la construcción del mundo de los agentes opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición y sus habitus. Desde esta perspectiva, campo y habitus constituyen nudos de relaciones. Un campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el habitus es un conjunto de relaciones históricamente incorporadas a los agentes sociales.

Los campos sociales son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Aunque hay especificidades propias de los campos, puede hablarse de leyes de funcionamiento invariables. Esas leyes de funcionamiento de los campos logran ser comprendidas en relación a otros conceptos tales como posición, capital, interés, espacio social.

En cada campo se juega un capital específico y la lógica económica es susceptible de ser extendida a todos los bienes a condición de que esos bienes se presenten como raros y dignos de ser buscados en una formación social determinada.

P. Bourdieu (2002) define el capital como conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden. El autor libera este concepto de la sola connotación económica y lo extiende a cualquier tipo de bien susceptible de acumulación, distribución, consumo. Por lo tanto, se trata de un mercado. En este sentido, los campos pueden considerarse mercados de capitales específicos. El autor reconoce distintas especies de capital: capital económico, capital cultural: ligado a conocimientos, ciencias, artes, y se supone como hipótesis indispensable

para rendir cuenta de las desigualdades de las performances escolares. El capital cultural puede existir bajo tres formas: incorporado (disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimiento, conductas, valores, habilidades), objetivado (bajo la forma de bienes culturales) e institucionalizado (como una forma de objetivación). Capital simbólico, capital cultural, capital social, capital económico son diferentes especies de capital, y cada una de ellas tiene subespecies que pueden ser definidas en el contexto de un análisis empírico.

Incorporamos al marco de referencia categorías como “volumen global del capital” (suma de capital económico, cultural, simbólico y social del que puede disponer un agente o grupo de agentes determinados) y “estructura del capital” (estructura patrimonial que se constituye según el peso relativo de cada uno de los capitales que lo forman). Al respecto, advierte Bourdieu que el volumen y la estructura de capital constituyen los factores que tienen peso funcional más fuerte en la construcción de las clases sociales al conferir su forma y su valor específico a las determinaciones que otros factores -tales como edad, sexo, residencia, etc.- imponen a las prácticas.

En tal sentido, es posible diferenciar posiciones diversas entre aquéllos que poseen el capital específico según el mayor o menor grado de posesión y según el grado de legitimidad asociado a las posesiones. Esas relaciones de fuerza se establecen entre posiciones sociales y no entre individuos. Las propiedades ligadas a cada una de esas posiciones pueden ser analizadas independientemente de las características de quienes las ocupan.

A modo de hipótesis, Bourdieu presume en cada agente el interés por producir o mejorar su posición, reproduciendo o aumentando el capital específico que está en juego en el campo social que es objeto de análisis y anticipa que la distribución desigual del capital da lugar a posiciones diferentes en el campo de juego.

A partir de estos conceptos, cobra relevancia la noción de trayectoria, concebida como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones, dando por supuesto que solo en la estructura del campo, relacionalmente hablando, se define el sentido de estas posiciones sucesivas. Los acontecimientos biográficos se definen como desplazamientos en el espacio social, es decir, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado (Bourdieu, 1997, p.74).

En la línea de acción que desarrollamos, no podemos entender el espacio social sin el territorio.

Desde un punto de vista sociológico, un lugar es un espacio de lucha entre actores que puede ser descripto y explicado desde una perspectiva multidimensional. Una de estas dimensiones es la territorial y, en este sentido, el territorio es una cuestión sustantiva. (Barrionuevo, 2012, p.35).

Concebimos al territorio como una relación constitutiva entre el espacio, las prácticas culturales y sociales y los agentes intervinientes. Personifica la relación simbólica entre cultura y espacio, generadora de símbolos, valores e identidades; se lo asume como porción de espacio apropiado, incluso simbólicamente, por un grupo organizado (Champollion, 2011). Este es el sentido con el que asumimos el concepto de territorialidad.

Para el OET-OER (Observatorio Educación y Territorios-Observatorio de la Escuela Rural), el territorio corresponde a un sistema en tensión que conecta un espacio al juego social de sus protagonistas (Ormaux, 2008). La territorialidad es pues, dinámica.

Finalmente, también entendemos, desde la perspectiva sociológica asumida, que sentirse en 'su lugar' o 'desplazado' del mismo es producto de una serie de factores: la influencia que ejerce el origen social en el medio estudiantil, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y elecciones



educativas, la predisposición socialmente condicionada para adaptarse a reglas, mandatos, valores que gobiernan la institución educativa, entre otros. Todos ellos, habilitando o impugnando ‘mundos posibles igualmente posibles para todos’.

### **Abordaje metodológico**

La investigación acción fue la opción metodológica más conveniente para abordar nuestro objeto de estudio.

Recurrimos a ella por varios motivos. En primer lugar, porque entendemos, junto a W. Carr (2002), que “acción e investigación han de aprehenderse dialécticamente”; de este modo se preserva la unidad dialéctica de teoría y práctica a través de formas de diálogo democrático y de teorización reflexiva. En segundo lugar, porque este modo de hacer investigación nos permite una forma de indagación colectiva con el objeto para mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas. En tercer lugar, nos brinda la posibilidad de trabajar con “*ideas en acción*” (Kemmis y Mc Taggart, 1988, p. 65), es decir, con procesos de mejora de prácticas educativas a partir de la consideración de los conocimientos que sobre ellas se han producido en el campo de la educación.

La preocupación por materializar una efectiva inclusión educativa y la reinserción de estudiantes que habían abandonado sus estudios requirió momentos colaborativos y cíclicos (en espiral) de planificación de acciones, de revisión teórica, de estrategias de territorialización y de localización de estudiantes, de análisis de la información recolectada y de generación de nuevos conocimientos, los cuales abrieron nuevos caminos institucionales para abordar la temática explicitada.

El problema del abandono y la deserción de estudiantes, como así también los factores implicados en este proceso, es un tema recurrente en los

estudios universitarios. La unidad académica en la que se inscribe este trabajo no escapa a tal fenómeno, tal como lo reflejan varios datos estadísticos.

A partir de la inserción de un grupo de estudiantes, en calidad de alumnos adscriptos, en nuestro proyecto de investigación, y ante la preocupación conjunta por 'los que se fueron' surgió la preocupación por identificar, nominar y personalizar aquella información que la estadística enmascaraba.

Inicialmente, conformamos un equipo de trabajo de quince personas, entre investigadores formados, en formación, becarios y estudiantes adscriptos, pertenecientes a la FFHA y a los Institutos de Enseñanza Superior de la provincia.

El trabajo en terreno se inició con la elaboración de guiones de encuestas y observación, los cuales se aplicaron a modo de prueba en estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía Humanidades Artes de la UNSJ. Luego de este testeo y con los ajustes correspondientes se encuestaron, a través de una muestra por conveniencia, a 190 estudiantes avanzados pertenecientes a cinco Institutos de Enseñanza Superior de la provincia y a seis carreras de la FFHA-UNSJ. Esto nos permitió caracterizarlos a partir de aspectos vinculados a sus trayectorias educativas, trabajo, condiciones económicas, carreras previas, etc. Información que nos serviría -a posteriori- para analizar las políticas institucionales de sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias, objeto de otro trabajo.

Paralelamente, y partiendo de los registros institucionales sobre estudiantes que no registraron actividad académica durante los últimos cinco años (período 2012-2017); los docentes investigadores de las distintas instituciones construimos una nómina de estudiantes que interrumpieron sus estudios, basado en criterios de terminalidad de la carrera y de reinserción en la misma. Para ello fue importante tener en cuenta la historia

académica de los estudiantes (cantidad de materias cursadas, rendidas y aprobadas, entre otros aspectos).

La instancia de territorialización adquirió distintos matices. En la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, contando con una base de datos provista por la oficina de Cómputos de Rectorado (UNSJ), iniciamos el proceso en el año 2017. Aplicando diversas estrategias de localización (redes sociales, correo electrónico, teléfono, domicilio) procedimos a ubicar a esos estudiantes a través de los datos personales registrados al momento de su inscripción en la carrera.

El resultado fue diverso. Muchos alumnos no fueron encontrados, ya que los datos domiciliarios habían cambiado y no tuvimos posibilidad de acceder a sus nuevos lugares de residencia, algunos se mudaron a otras provincias. Respecto a los que se habían mudado de casa por diversos motivos, en algunos casos sus padres nos facilitaron un teléfono para ubicarlos, pero en otros casos se negaron a hacerlo. Este obstáculo redujo en un número importante la posibilidad de acceso a los estudiantes que suspendieron sus estudios.

En varios casos, resultó muy efectivo el “boca en boca”, donde los estudiantes localizados en una primera etapa, ubicaron a compañeros que también habían interrumpido sus estudios (y no estaban en nuestra lista inicial) y fueron convocados a participar del proyecto de reinserción en los estudios superiores.

Con la implicación paulatina de los estudiantes localizados, el trabajo de investigación fue tornándose cada vez más colaborativo e interactivo. Junto con ellos rediseñábamos, probábamos y aplicábamos diferentes estrategias para seguir localizando a otros estudiantes que habían abandonado, a la vez que comenzamos a diagramar conjuntamente la etapa de reinserción.

El trabajo de recolección de información con los estudiantes que habían abandonado fue realizado por alumnos avanzados de las diferentes instituciones. Se realizaron varias instancias formativas destinadas a los estudiantes avanzados sobre recolección de datos cualitativos, en especial los aspectos vinculados a la entrevista, como instrumento privilegiado en esta instancia.

Esta estrategia metodológica se pensó con el objetivo de dominar, en la medida de lo posible, los efectos de imposición y asimetría que se produce en una relación de encuesta o entrevista<sup>9</sup>. Pensamos que los alumnos avanzados, en calidad de pares, podrían jugar con la doble condición de tener proximidad social y la familiaridad con sus compañeros entrevistados y de esta manera intentar reducir la violencia simbólica que puede ejercerse a través de estas relaciones. Si bien, la información obtenida en varias entrevistas realizadas fue sumamente rica, en algunos casos se vio opacada por esta misma relación de familiaridad que produjo un nivel de tática “obviedad” en las respuestas, ante las cuales hubo que volver a hacer una segunda entrevista para profundizar en esos aspectos y en algunas situaciones fue otro el entrevistador que las realizó.

Además de las entrevistas individuales, gestamos diversas instancias colectivas de trabajo entre el conjunto de estudiantes localizados y el equipo de docentes-investigadores. Allí, intentando evitar un sesgo intelectualista ‘que lleva a concebir el mundo como un espectáculo a ser interpretado y no como un conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas’, reflexionamos, discutimos, bosquejamos, pretendiendo construir, los mejores modos para reencauzar sus trayectorias educativas en el nivel superior.

---

<sup>9</sup> Bourdieu, P. (2002) caracteriza la situación de encuesta y entrevista como una relación social que genera efectos en los resultados obtenidos y en los agentes intervinientes.

En el siguiente apartado se explicita la sistematización de las condiciones subjetivas y objetivas de los estudiantes, las condiciones institucionales que se recrearon a partir del trabajo colectivo y algunas revisiones de corte metodológico que ese mismo trabajo conjunto nos devolvió.

### **Algunos resultados**

El proceso de investigación-acción que desarrollamos se nos presentó como una suerte de ciclos autorreflexivos, cada uno de los cuales incorporaba la posibilidad de retroalimentar las acciones que íbamos desarrollando.

A los fines expositivos se enunciarán los principales resultados de manera analítica, esperando que esta enunciación no invisibilice el proceso espiralado.

### **Sobre la caracterización de estudiantes avanzados**

- Son estudiantes con recorridos previos por el nivel superior. El dato más revelador es que el 60 % de los encuestados dicen haber cursado otra/s carreras. Las que actualmente cursan, para la mayoría de los estudiantes, no constituyen su primera opción.
- Se desplazan en espacios jerarquizados. Los estudios universitarios representan la primera opción elegida por los estudiantes de los Institutos que tienen recorridos previos en el nivel.
- Son la primera generación que accede a la educación superior.
- Dificultades reconocidas y logros más valorados. El 65 % de los ingresantes se reconoce con desventajas más vinculadas a un capital social que a habilidades específicamente académicas.
- Tienen bajos ingresos familiares, estudian y trabajan, no tienen becas. Las limitaciones económicas de las que son portadores por

su origen familiar, más la presencia significativa de estudiantes que son adultos, explica que el 44 % de los estudiantes trabajen y estudien y que otro 33 % de estudiantes que están desocupados busquen trabajo.

- Presencia de Población Adulta, del sector urbano, y escolarizada en escuelas públicas. En la misma tendencia que se observa a nivel nacional donde un 37 % de los estudiantes son mayores de 24 años; también en San Juan advertimos una distancia significativa con las edades que el sistema cuantifica estadísticamente para el nivel: jóvenes de 18 a 24 años.
- Una matrícula femenina. Al igual que en el nivel nacional y en Latinoamérica, también en San Juan existe un marcado predominio del género femenino en la matrícula de los Institutos.

### **Sobre los estudiantes reinsertados**

Iniciado el año académico 2017, los estudiantes que retomaron sus estudios en la FFHA fueron en su totalidad los que alguna vez cursaron Ciencias de la Educación. Es necesario aclarar que este trabajo no pudo implementarse en el resto de las carreras debido a dificultades de orden institucional y limitaciones propias de un estudio temporal y focalizado.

No obstante, al término del segundo cuatrimestre del año 2018, cuatro de estos estudiantes finalizaron su carrera. El resto regularizó algunas de las materias que pudieron cursar y rindieron con éxito en los exámenes en que se presentaron. Durante el año 2019 se recibieron dos más y al inicio del año 2020 cuatro estudiantes reinsertados estaban a dos o tres materias de obtener su título.

## **Sobre las dificultades visibilizadas por los estudiantes reinsertados**

En función de los resultados de encuestas y entrevistas, sumado a conversaciones informales, advertimos que a las dificultades personales para continuar sus estudios (trabajo, sostén de familia, razones económicas), se sumaban obstáculos institucionales que presentan varios estudiantes en sus trayectorias socioeducativas.

Entre las dificultades institucionales podemos señalar algunas de índole administrativa, otras curriculares y otras relacionadas con los vínculos interpersonales.

“pero había docentes que costaban. Pocos eran, no todos, creo que eran los menos a los que costaba llegar un poquito más” (Alejandra).

“Las horas de consulta, a veces no había espacio y a veces los horarios de consulta no eran convenientes para los que trabajábamos” (María Inés).

“Flexibilidad horaria, otro horario para las personas que trabajan” (Patricia).

Entre los obstáculos más recurrentes, aparece como un gran condicionante y en algunos casos como un determinante en la consecución de las trayectorias, el hecho de “rendir exámenes finales”. Creemos que el éxito escolar (es decir, el hecho de aprobar los exámenes y lograr la promoción en los sucesivos niveles de escolarización) depende del grado en que los estudiantes dominan lo que P. Bourdieu y J. Passeron (2003) llama la “tecnología del trabajo intelectual”, es decir todas aquellas prácticas y estrategias orientadas a la tarea de estudiar y que constituyen un saber-hacer que no se encuentra igualmente distribuido entre la población escolar.

La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña, sino que a veces es menospreciada. [...] hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de

una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 170).

En esta enumeración de técnicas (léase estrategias) de trabajo intelectual, la preparación de un examen final no es, en la percepción de los estudiantes, objeto de transmisión metódica, aunque resulta tácitamente exigida para asegurar el éxito académico.

“También vivimos cada examen distinto. Me pasó en uno de los exámenes que, bueno, me fue mal, y después, cuando la volví a rendir, el profesor me preguntó que cómo me había sentido... bueno... y bueno creo que fue eso, examinar mi propio examen” (Cristina).

“O están apurados (los profesores) y no te dejan ver el power entero que preparaste o el videíto que pasaste horas buscando en You tube o lo armaste y tampoco lo podés poner, y es como que decís... la verdad que más allá de la nota: ‘pucha, todo lo que preparé y al final no lo pude presentar” (Eliana).

“Es algo obvio que los profesores manejan esos temas, obviamente, nos han dado la cátedra, pero nosotros vamos con toda esa pasión (al examen) y todo ese entusiasmo porque hemos construido, entonces es nuestro espacio para mostrarlo. Para expresar lo que uno ha aprendido y bueno...” (Luciana).

## **Sobre la vuelta a la universidad**

Volver a la universidad, pareciera instalar en los alumnos reinsertados una actitud de reflexión epistemológica al plantearse interrogantes, hipótesis, cuestionamientos sobre su vida cotidiana; supuso dudar acerca de que la naturaleza ontológica de lo conocido “naturalmente” determina la existencia de una sola forma legítima de construir la realidad.

(La universidad) “... me abrió la cabeza, era mirar el mundo, el mismo mundo en el que yo vivía pero con otros lentes y empezar a entender cosas que antes yo no podía entender y sentirme bien... yo entré con eso en la cabeza, que todo me iba a resultar difícil y que eran muchos desafíos, y si bien lo son, yo me encontré con la complejidad de la facultad, pero me encontré con el factor humano, que es eso lo que me permite abrir la cabeza y ver las cosas de otra manera” (Cintia).



“Porque por ejemplo esto que decía yo que qué bueno cuando tenés personas que te alientan a estudiar. Porque, en mi caso, si yo no hubiera estudiado, siento como que hubiera estado como... no sé si condenada, pero vivir una vida muy monótona...” (Yesica).

Reconocen a la institución no solo como un lugar valorizado por el estudio y de acceso a la información y al saber, sino también como un espacio donde la inclusión social, la comprensión de las relaciones y las transformaciones de la vida cotidiana también ocurren en ella (Peralta, 2013).

Al reinsertarse en la institución no solo se vinculan con los conocimientos nuevamente, sino que se sienten “incluidos” en una dinámica institucional que genera afiliación por reconocimiento.

... “o sea yo, cuando entré a la facultad vi que no importaba si llevaba ropa de marca o ... era una más, o sea, como que podía diluirme pero a la vez soy reconocida”... (Cintia).

En este sentido creemos también necesario destacar el importante papel que cumple el grupo de pares en cómo se significa la experiencia de reinserción; en algunos casos esto es manifestado como factor que coadyuva a efectivizar el retorno y los objetivos y esperanzas puestos en ello; en otras veces se acusa al grupo de no haber contribuido positivamente en “la vuelta” a la carrera. Esto nos conduce a pensar en la necesidad de desplegar estrategias de concientización entre el estudiantado que allanen el camino de quienes intentan retomar los estudios universitarios.

“Mi vuelta por la facultad no fue tan fácil como yo lo esperaba... No me sentí cómoda con el grupo de compañeros, si bien en las materias que cursé expliqué mi situación de reintegración, mucha bolilla no dieron y profesores no sabían de este proyecto tampoco... Creo que es falta de compañerismo, muy distinta a cuando cursé en el 2001... se ve mucho los grupos ya formados y no se dan tampoco información entre ellos, en una palabra, están cerrados, me integraron al grupo de whatsapp y a la hora de preguntar u opinar nadie me respondía”... (María).

“Es difícil volver después de muchos años con ganas de seguir como antes y encontrarme con gente que no te quieren integrar porque están armados los grupos

de hace rato, es incómodo... me gustaría más apoyo y compañerismo que nos incentive y podamos seguir con más entusiasmo y mejor encaminada porque después de muchos años cuesta agarrar ritmo y acostumbrarnos a la universidad nuevamente. ¡Nada es fácil, pero tampoco imposible! (Lorena).

### **Sobre las estrategias institucionales favorecedoras para la reinserción**

En las sucesivas jornadas de trabajo colectivo, se relevaron, en una primera instancia, los aspectos institucionales que favorecían y obstaculizaban la reinserción en los estudios superiores. En una segunda instancia, se gestaron reuniones con los referentes institucionales (secretarios académicos, rectores, secretarios de asuntos estudiantiles, jefes de departamento) de las unidades académicas vinculadas al proyecto para acordar condiciones facilitadoras para la reinserción de los estudiantes.

Resultado de estas reuniones ha sido el compromiso para prorrogar la vigencia de la Resolución 007/16 FFHA, garantizar la aplicación de normativas pensadas sin un fin restrictivo, no obstaculizar la posibilidad que tienen los estudiantes de rendir exámenes en condición de alumnos libres; viabilizar consultas en contraturno, actividades alternativas para aquellos estudiantes que no pueden cumplir el cursado de talleres que suponen asistencia obligatoria y otras que sugieren reforzar las experiencias implementadas de acompañamiento pedagógico y sistemas de tutorías.

Con relación a esta última estrategia, se conformó una especie de binomio tutor-tutorando (docente investigador y estudiante reinsertado) cuya tarea consistió en acompañarnos durante los primeros meses del proceso de reinserción.

### **Sobre algunas implicancias metodológicas del proceso de investigación**

La reflexividad como ejercicio de vigilancia epistemológica es una práctica teórico-metodológica que merece una consideración específica en tanto

afecta el avance y legitimación de las acciones informadas precedentemente. La reflexividad epistémica supone plantear una determinada manera de mirar y analizar los condicionamientos sociales que afectan al proceso de investigación, tomando como punto de mirada al investigador/a la investigadora y sus relaciones, porque como investigadoras formamos parte del mundo social que investigamos. En este sentido, no hay separación entre las actividades del investigador y la de los investigados. Formar parte del mismo mundo social, hace que existan tres tipos de sesgos capaces de oscurecer la mirada y sobre los que estuvimos atentas a fin de controlarlos.

- El primero se origina en las características personales de quienes investigamos: clase, sexo, etnia.
- El segundo sesgo está ligado a la posición que ocupamos, no en la sociedad en sentido amplio, sino en el microcosmos del campo académico. Somos del campo de las humanidades y las Ciencias Sociales. Estas ciencias han tenido dificultad en ser reconocidas como tales. La universidad es un espacio de juego, un campo de lucha, donde los agentes nos disputamos los bienes que ahí circulan. Las posiciones se juegan entre los diferentes campos científico-académicos, donde unos predominan sobre otros. En la disputa, las facultades ocupamos desigualmente el espacio, los recursos, los atributos de prestigio, el poder. Hay jerarquías de posiciones, las que, a su vez, son transferidas diferencialmente no sólo a sus agentes sino también a los estudiantes.
- El tercero, más profundo y más peligroso, como antes advertimos, es el sesgo intelectualista o academicista por el cual el investigador se abstrae de participar en la solución de los problemas “objeto” de sus estudios e investigaciones. Evitarlo condujo a proponer alternativas institucionales que modifican prácticas que obstaculizan las

trayectorias educativas, fundadas en los saberes que vamos construyendo en el curso de la investigación.

## Conclusiones

Sobre las condiciones objetivas y subjetivas de los estudiantes...

- De los resultados de encuestas y entrevistas podemos inferir que la interrupción de los estudios está muy vinculada con la situación personal de muchos estudiantes que dejaron la carrera. En los alumnos que no pudieron reinsertarse, sus condiciones materiales de existencia no se han modificado, trabajan en horarios que no les permiten cursar sus estudios, cuidan de sus hijos y familiares cercanos, sin posibilidades de resolver esta situación de otra manera. En este sentido, y para estos alumnos, las condiciones institucionales no son favorecedoras para su re inserción. La carrera sigue siendo de cursado presencial, en horario de siesta, el espacio edilicio es insuficiente para atender una población mayormente femenina y con hijos a cargo.
- Los alumnos que retomaron sus estudios, pudieron modificar algunas condiciones objetivas (cambiaron de trabajo o de horario laboral, por ejemplo). Sin embargo, en ellos se advierte la gran influencia de las condiciones subjetivas en su vuelta a la universidad. Que la universidad los “busque”, que trate de reincorporarlos parece generar en ellos un sentido de pertenencia y visibilización institucional que implica un doble juego, a la vez que se sienten incluidos “como uno/a más”, se sienten distinguidos en su individualidad, “soy reconocida/o” por la facultad. Cabe destacar que el reencuentro de los estudiantes que habían dejado la carrera con el equipo docente fue puesto de manifiesto como muy importante, en la medida en que significaba que sus profesores se

habían preocupado por ellos y habían ido a buscarlos para que terminasen sus carreras. Así, se resignificó el vínculo pedagógico y tal vez tuvo incidencia al momento de retomar los estudios.

Sobre las trayectorias...

- El conocimiento crítico construido permitió al equipo revisar el sentido en la construcción de las trayectorias educativas de los alumnos. Durante los primeros años de cursado los estudiantes estructuran trayectorias académicas más o menos libres: algunos siguen líneas curriculares, otras correlatividades, otros se inclinan por ir completando el cursado por año. La percepción que tienen los estudiantes de su propia trayectoria permite advertir que, aunque algunos años no rindan en mesas de examen, “siguen estando”, se advierte un esfuerzo por “permanecer”, significando a la universidad como un lugar posible para habitar.

Sobre las políticas institucionales...

- La distancia entre trayectorias ideales y trayectorias reales tensionan la dinámica institucional. La bibliografía pedagógica registra una apreciable cantidad de autores que cuestionan la existencia en las instituciones de una brecha entre el alumno real y el esperado, pues ésta puede obstaculizar el ajuste académico o excluir a estudiantes con habilidades académicas insuficientemente desarrolladas para el nivel superior.

### **Limitaciones del estudio**

Resulta un problema la invisibilización de los estudiantes en sus recorridos y desplazamientos, tanto dentro de la jurisdicción como entre las que componen el nivel. Los sistemas de información disponibles no resultan

eficientes en términos de seguimiento de estudiantes que entran y salen del sistema. En los cambios o mudanzas los sujetos se vuelven invisibles.

Los sistemas de cómputos y los registros estadísticos permiten ciertas apreciaciones del conjunto, pero no siempre la información que ofrecen es pertinente y ajustada. Más aún si se intenta cruzar la información disponible en las distintas jurisdicciones. De esta dificultad resulta, por ejemplo, que un estudiante que abandona los estudios en la universidad, para el sistema queda registrado en términos de deserción, aunque, como ocurre frecuentemente, permanece en el nivel superior cursando estudios en otra institución. Estas plataformas tampoco se vuelven apoyos significativos para orientar la toma de decisiones en la gestión institucional. En ocasiones, a pesar de contar con la colaboración y buena voluntad de distintas personas de la unidad académica involucrada, las estrategias direccionadas a la recuperación de estudiantes o para apoyar la permanencia en el cursado de la carrera, conlleva esfuerzos de producción casi artesanal.

La otra limitación, que se vuelve un imperativo de orden metodológico, es la de visibilizar nuestra vinculación en tanto agentes con una doble condición: sujetos de prácticas docentes e institucionales y sujetos investigadores que intentamos comprender y transformar el sentido de las prácticas de las que formamos parte. En este sentido intentábamos revisar constantemente y asumirnos como sujetos condicionados y condicionantes de los espacios que habitamos.

#### **Referencias bibliográficas**

Barrionuevo, C. A. (2012). *El territorio como construcción social: Una pregunta que importa: El caso de Rincón de Las Perlas (Río Negro)*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.863/te.863.pdf)

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la Educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART4.pdf>
- Ezcurra, A.M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial Universidad de General Sarmiento. Colección Educación - Serie Universidad.
- Ormaux, S. (2008). Territoire et éducation: une relation en mouvement. En Champollion, P. El impacto del territorio en la Educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART4.pdf>
- Peralta, S. (2013). *Usos sociales de los saberes escolares legítimos desde la perspectiva de alumnos de sectores populares. Un estudio de tipo etnográfico (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Renaut, A. (2008). *La universidad frente a los desafíos de la democracia*. Seminario, Universidad y Democracia. Buenos Aires. Observatorio de Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.