



TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El Programa Acompañante Alumno en su contexto de producción y de la práctica. FCH.

Sede General Pico. UNLPam (2005-2010)

Aspirante: Prof. Morales, Maximiliano Emanuel

D.N.I.: 33.679.857

Legajo: 7654

Directora: Esp. Moreno, Nilda Verónica

Año: 2021

*“Mi partido es la justicia social;
mi bandera la igualdad
y tengo como única meta
la felicidad de todos”.*
Mario Moreno, Cantinflas.

Agradecimientos:

A la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico, de la Universidad Nacional de La Pampa por garantizar la educación pública, gratuita y de calidad...

Al Consejo Inter Universitario Nacional que me brindó, a través de dos becas, formarme en investigación...

A mis padres, Patricia y Ricardo...

A mi amiga y directora Verónica que me acompañó incansable y sostenidamente en este proceso formativo...

A Sonia que, junto a Verónica, dejaron huellas en este fabuloso y soñado proceso de formación en investigación...

A mis hermanos Ezequiel, Cecilia, Leopoldo, María de los Ángeles y Andrea...

A mis sobrinos Paulina, Emma, Luis Gabriel, Julieta, Bruno, Alexis, Alesio y Diego...

A las personas, fieles defensoras de la educación pública, que colaboraron en compartir su valioso testimonio para que pueda desarrollar la investigación: Andrea, David, Natalia, Gabriela y Adriana...

A todos ustedes, gracias...

Índice de Contenidos.

I.	INTRODUCCIÓN	pp.5-8.
	a. Resumen.	
	b. Abstract.	
	c. Presentación del trabajo.	
II.	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	pp.8-12.
	a. Descripción y delimitación del problema de investigación.	
III.	ANTICIPACIÓN DE SENTIDO	p.12-13.
	a. Hipótesis cualitativa.	
IV.	OBJETIVOS	pp.13.
	a. General.	
	b. Específicos.	
V.	ANTECEDENTES DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN ...	pp.14-18.
VI.	ENCUADRE CONCEPTUAL	pp.19-28.
	a. Perspectiva teórica de la investigación.	
	b. El Programa Acompañante Alumno: algunas categorías teóricas y dimensiones para su interpretación.	
	c. Significados sobre ingreso universitario: algunos conceptos para su análisis e interpretación.	
VII.	MARCO METODOLÓGICO	pp.29-32.
	a. Enfoque metodológico.	
	b. Técnicas de recolección de la información.	
	c. Tipo de muestra.	
	d. Unidades de análisis.	
	e. Dimensión temporal y espacial.	
	Descripción, análisis e interpretación del corpus empírico	
VIII.	Lecturas sobre los contextos del Programa	pp. 32-43.
	a. Análisis del programa. Un abordaje teórico e histórico sobre su institucionalización.	
	b. Regularidades y rupturas.	

- IX. Caso específico: El contexto de la práctica del Programa Acompañante Alumno en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) 2005-2010.....pp. 43-53.**
- a. La organización.
 - b. Vínculos AA-Estudiantes y AA-CT.
- X. Los significados sobre el ingreso universitario y su impacto en el contexto de la práctica del Programa Acompañante Alumno.....pp. 53-64.**
1. Diferentes significados sobre el ingreso universitario mediados en el contexto de producción y de la práctica.
 2. Significados sobre el ingreso universitario que contradicen y entran en conflicto con documentos oficiales.
- XI. Valoraciones del programa desde la perspectiva de la Coordinadora y los Acompañantes.....pp. 64-67.**
- XII. Nuevas dimensiones y aspectos que han explicado el problema de investigación.....pp. 67-69.**
- XIII. Finalizando el trabajopp.70-71.**
- XIV. Bibliografía consultada.....pp.72-76.**
- XV. Anexop. 77.**
- Gráfico que resume los antecedentes, permanencias y modificaciones del programa

I. INTRODUCCIÓN

a. Resumen

Este trabajo forma parte del Informe Final Integrador para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). La investigación se enmarcó en dos Becas a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional, oportunamente aprobadas, Convocatoria 2011-2012 y Convocatoria 2012-2013. Se encuadró en el proyecto de investigación “*Políticas institucionales de ingreso y permanencia para los estudiantes de la UNLPam (2005-2010)*” dirigido por la especialista Verónica Moreno y acreditado por Resolución del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam n° 019/10. En él se estudiaron las condiciones de producción de estas políticas y los principios y fundamentos que subyacían a las mismas.

Específicamente, en este trabajo, se analizó e interpretó desde la perspectiva micropolítica las relaciones entre el contexto de producción y de la práctica de una política universitaria específica denominada “Programa Acompañante Alumno” de la UNLPam destinada al ingreso y permanencia de sus estudiantes. Se tomó como recorte témporo-espacial desde el origen del mismo, año 2005, hasta el año 2010 en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico en consonancia temporal con el Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de La Pampa (2005-2010); documento éste donde se prescriben algunas notas generales que han tenido incidencia en la formulación del mencionado Programa universitario.

El texto se organiza de tal modo que inicialmente se exponen elementos y herramientas teórico-metodológicas que guiaron el quehacer investigativo. Esto es sus componentes centrales tales como: descripción y delimitación del tema y problema de investigación, hipótesis, objetivos, marco teórico, estado del arte y metodología cualitativa. En segundo lugar se analiza e interpreta teóricamente el objeto de estudio en tres ejes de discusión. El primero reside en los antecedentes sobre el proceso de institucionalización de la política, desde una postura descriptiva y analítica. El segundo a las acciones micropolíticas específicas puestas en juego por los responsables visibles del Programa. Esto es, la Coordinadora Técnica y los Acompañantes Alumnos. En tercer lugar se presentan diferentes significados sobre el ingreso universitario que configuraron diversos posicionamientos, que de igual modo fueron acciones

micropolíticas de resistencia, las que no convergieron en una misma dirección. Finalmente la investigación se aproxima a algunas conclusiones y desafíos para seguir reflexionando sobre las políticas educativas universitarias que garanticen una real inclusión y justicia social, principalmente, de aquellos sectores sociales que históricamente fueron excluidos y expulsados del sistema y que demandan pacíficamente este derecho social.

b. Abstract

This fieldwork paper on education is part of the Final Comprehensive Academic Report required for the award of the bachelor degree in Educational Sciences provided by the National University of La Pampa (UNLPam). The investigation is centered on two scholarships for the Scientific Vocations from the University National Council; this already submitted and approved in the 2011-2011 and 2012-2013 calls. This project takes part in research project “Institutionalized Policies on Entry and Stay aimed at UNLPam students” (2005-2010). The above mentioned project is directed by the Specialist Veronica Moreno and accredited through the UNLPam University Council resolution N° 019/10. The project also studies and analyzes the principles and basis of the conditions of production under these project policies.

Specifically, within this paper, the focus has been on the university policy known as “Programa Acompañante Alumno” considering its context of practice and production from a micropolitical perspective. As the project makes notorious emphasis on UNLPam students’ coming and stay, it has been considered a timeframe from 2005 to 2010 where other projects such as the University Strategic Plan and the UNLPam Institutional Development Project were taking place (2005-2010). Some of the notes inscribed on the two academic projects are mentioned along this paper.

The paper is organized in such a way that theoretical and methodological elements and tools guiding the investigation are first introduced. Some of the central ones are: description and delimitation of topic and research problematic, hypothesis, objectives, theoretical framework, state of the art and qualitative methodology. Then, the object of study is analyzed and interpreted theoretically considering three areas of discussion. Area number one resides in the antecedents considering process of institutionalization on its politics through a descriptive and analytical focus. Area number two considers the

specific micropolitical actions developed by the program visible members: technical coordinator and practicing students. The third area of analysis introduces different interpretations about students' university entrance delimiting various positions and results. And finally, the investigation is directed towards different conclusions and challenges emphasizing the need to continue reflecting on university educational policies guarantying real inclusion and social justice, primarily of those social sectors long excluded from the system demanding this social right pacifically.

c. Presentación del trabajo

La Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) definió en su Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional (2005-2010) el problema del ingreso, permanencia y egreso de sus estudiantes y diseñó y puso en práctica estrategias para resolver tal situación.

Ante tal preocupación se analizaron las condiciones de producción de estas políticas y los principios y fundamentos que subyacían en las mismas, en el proyecto de investigación denominado "*Políticas institucionales de ingreso y permanencia para los estudiantes de la UNLPam (2005-2010)*." Los interrogantes de conocimiento que surgieron refirieron a los supuestos con los que los actores intervenían en relación a los distintos niveles de concreción. En este sentido se constituyó como objeto de estudio el cruce dialéctico entre el diseño y la implementación de las políticas públicas destinadas a los estudiantes ingresantes de la UNLPam.

Una de ellas fue, el Programa Acompañante Alumno (PAA), que se abordó en esta investigación con el objeto de analizar las relaciones entre el contexto de producción del texto político y el contexto de la práctica del mismo desde sus orígenes (2005) hasta el año 2010 en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico.

De esta manera, desde una perspectiva cualitativa, se estudió el objeto a través de entrevistas semi-estructuradas y análisis de documentos, al recuperar al mismo tiempo posiciones teóricas del enfoque teórico de la micropolítica (Ball, *et. al*).

Para la presentación y organización de este informe, éste se estructura en diferentes apartados, los que explicitan información referida a los componentes que direccionaron el proyecto la investigación. Asimismo se comparten los análisis e

interpretaciones de datos empíricos, derivados éstos en hallazgos y conclusiones, conforme a las preguntas de conocimiento, los objetivos de investigación como así también la hipótesis de trabajo.

II. PROBLEMA DE INVESTIGACION

a. Descripción y delimitación del problema de investigación

La problemática de la inclusión de estudiantes en la Universidad ha sido una temática que ha comprometido y compromete a la agenda social a investigar. Una manera de abordarla la realizan quienes se ocupan de estudiar las políticas educativas, ya que no solo involucra al ingreso sino que también a la permanencia y egreso de las cohortes de estudiantes.

Así es que nuestra Universidad explicitó su preocupación por el mencionado dilema en un trabajo publicado en el año 2001. El estudio se propuso elaborar un diagnóstico que posibilitó tomar conciencia respecto a las problemáticas de desgranamiento y articulación entre los niveles medio y superior de educación. Fue realizado por Olivera e Iguíñiz, ambas integrantes del Servicio de Apoyo Psicopedagógico Integral [SAPSI] de la UNLPam.

Las mencionadas autoras plantearon la problemática respecto a la desarticulación entre el perfil del estudiante del nivel medio y el perfil del estudiante que demandaba el nivel superior. Además se posicionaron desde una perspectiva que puso en juego tanto las características individuales de los estudiantes como la capacidad de la casa de estudios para abordar el ingreso universitario. De esta manera sostuvieron:

Se considera que a partir de 1992, la UNLPam efectúa un trabajo sectorizado, pero continuo, sobre la realidad del estudiante ingresante, que tiende a la elaboración de estrategias que mejoren la inserción y permanencia de los estudiantes y disminuyan el alto número de deserción. No obstante, aún no se ha planteado una política unificada y explícita del abordaje de la problemática de retención en la Universidad, lo que afecta a la extensión de la propuesta y los intentos aislados no responden a una visión común. (p. 68)

En el mismo sentido concluyeron:

Las unidades académicas desarrollan una serie heterogénea de propuestas (Ver apéndice 14), muchas de las cuales no se sostienen en el tiempo y no son suficientemente evaluadas para su mejora, y en general apuntan al incremento de los conocimientos considerados básicos. La deserción y las dificultades de los estudiantes demuestran el bajo impacto, con relación a los objetivos perseguidos y los resultados esperados (...). No existe unidad de criterios, al interior de la Universidad está ausente la explicitación de una política en torno al ingresante, y por ende la institucionalización del espacio de la Comisión de articulación escuela media – universidad es débil y no está lo suficientemente generalizado. (p. 134)

En relación a las conclusiones citadas y, en búsqueda de soluciones a los problemas mencionados, a partir del año 2004 integrantes del Consejo Superior [CS] comenzaron a discutir políticamente en pos de diseñar una serie de estrategias concretas referidas a la situación de los ingresantes vinculadas al ingreso, permanencia y egreso de los mismos.

De este modo, la UNLPam se ocupó mediante proyectos y programas de la problemática. Ante tal situación se comenzaron a aprobar estrategias de retención destinadas a los estudiantes, las que iniciaron su implementación en cada una de las Facultades.

En concordancia con lo mencionado el Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de la UNLPam [PE y PDI], desde el Área de Formación, fijó como objetivos “articular y mejorar el ingreso, la permanencia y la evolución integral de los estudiantes” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005, p. 77).

Para el año 2004 se realizó un diagnóstico¹, concerniente a una autoevaluación institucional, donde se indicaron debilidades y fortalezas que se constituyeron junto a los objetivos institucionales en el punto de partida del PE y PDI. Al respecto se señaló:

El porcentaje de deserción (estudiantes no inscriptos sobre estudiantes totales) para el período 1998-2002 es importante: más del 36%. La duración real de las carreras es de 2, 2 años superior a la duración prevista. Estos dos aspectos evidenciaron problemas de retención inicial y desgranamiento en el transcurso de la carrera. Para el período 2004-2005 se detecta una leve mejoría (34,15%). (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005, p. 46)

¹ “Diagnóstico por cohorte de la situación de los estudiantes de la Universidad. Análisis estadístico de la información existente de los últimos diez años respecto a ingresantes, deserción en el primer año, número de egresados, duración real de la carrera” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005-2010, p. 68).

Paralelamente, a partir del mismo año, la Secretaría de Políticas Universitarias² fijó una serie de objetivos de los cuales se citan dos de ellos. El primero hacía referencia a recuperar a los estudiantes que desertaron en los dos primeros años de sus carreras. El segundo proponía mejorar el rendimiento, la retención y la graduación en las carreras de grado.

Además, en el año 2004 se institucionalizó por Resolución N° 170/04 de Rectorado, la Comisión Consultiva de Articulación³. La misma, durante ese mismo año realizó la “Presentación al Consejo Superior del Reglamento Acompañante Alumno en tratamiento” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005, p. 69). Finalmente y al año siguiente, con el propósito de tomar posición frente a la adaptación socio-institucional de los estudiantes ingresantes, el Programa Acompañante Alumno fue aprobado por Resolución del C.S. de la UNLPam n° 029/2005⁴.

En dicha resolución se establecían una serie de consideraciones generales; requisitos de los aspirantes; funciones de los Acompañantes Alumnos (A.A.); duración de la relación entre estos últimos y los estudiantes ingresantes; sobre la constitución, designación y funciones del Comité de Selección; respecto a la inscripción, selección, designación y continuidad de los aspirantes a ser Acompañantes y consideraciones transitorias.

Además se asumió en un fragmento de los Considerandos que;

(...) la actividad *Acompañante Alumno* surge de la conveniencia de brindar apoyo a los estudiantes ingresantes a las diferentes carreras de la Universidad Nacional de La Pampa en la etapa inicial de su formación profesional, abordando algunas de las

² Como función principal de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU): “(...) definir lineamientos de políticas y estrategias referidas a la enseñanza universitaria, supervisar el cumplimiento de la legislación vigente y diseñar políticas para el análisis, evaluación y seguimiento del sistema educativo universitario” (Marquina; Nosiglia y Paviglianiti, 1992, p. 60).

³Esta comisión tuvo su origen a partir del Proyecto de Articulación Universidad – Nivel Polimodal (aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNLPam N° 019/2004) que, hasta entonces y como se dijo en las conclusiones citadas en Olivera e Iguíñiz (2001), fue un espacio débil que no ha estado lo suficientemente generalizado.

⁴ El programa, cronológicamente, se institucionalizó con posterioridad al Proyecto de Articulación con el Nivel Polimodal (Res. C.S. N° 019/2004) y con anterioridad al Programa de Tutorías Académicas (Res. C.S. N° 073/2007) y al Proyecto de Ambientación a la Vida Universitaria (Res. C.S. N° 439/2007). Estas políticas institucionales de ingreso y permanencia para estudiantes, que fueron implementadas a partir del año 2004, no constituyeron objeto de estudio para este trabajo. Sin embargo, nos posicionamos desde asumir la existencia de vinculaciones entre ambas estrategias respecto a la fuerte relación en cuanto al origen de las mismas y a la población destinataria, como propuestas de la Comisión de Articulación Escuela Media-Universidad.

múltiples causas de abandono de estudios, con la intención de reducir los índices de deserción. (Res. C.S. n° 029/2005)

Institucionalizado el Programa, cada Facultad de la UNLPam comenzó a implementarlo como prueba piloto.

En los orígenes, esto es año 2005, la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico realizó una selección de ingresantes de acuerdo a categorías que estableció con el resto de la comunidad universitaria. Ello, con el propósito de detectar a aquellos estudiantes con dificultades de adaptación a la vida universitaria.

Así es que:

Una vez realizado el Diagnóstico Psicopedagógico elaborarán en conjunto, Acompañantes Alumnos, Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico, representantes de los docentes de primer año de la Universidad y representantes de los Centros de Estudiantes, las estrategias de acción a desarrollar. Periódicamente los Acompañantes Alumnos informarán sobre el desarrollo de las actividades realizadas de acuerdo a pautas oportunamente establecidas por la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico. (Artículo 6° de la Res. CS de la UNLPam n° 029/2005. Cap. III)

Hasta el año 2010 las funciones de los A.A. han consistido en “(...) estimular la integración-inserción-permanencia, de los ingresantes seleccionados de acuerdo a categorías diagnósticas establecidas por la comisión de diagnóstico psicopedagógico...” (Artículo 5° de la Res. C. S. de la UNLPam n° 029/2005. Cap. III.).

Esto es se mantuvieron dichas funciones y, aunque se suponía que ya no se realizaba un diagnóstico sobre la situación real de los estudiantes ingresantes sino que se trabajaba con la totalidad que se inscribía en las carreras de Ciencias Humanas de la Sede General Pico, la Coordinadora Técnica (C.T.) del programa junto a los A.A.- y con distintos grados de responsabilidad - se constituyeron en actores micropolíticos visibles o relevantes.

Por Resolución (029/2005) que dio origen al P.A.A. existieron diversos actores implicados en distintos niveles, de los que sobresalieron la C.T. y los A.A. dado que fueron quienes se encontraban más cercanos a los contextos de producción y de la práctica. Además, los mismos poseían distintos grados de responsabilidad. Esto es, por un lado, la Coordinadora - valga la redundancia - fue la encargada de coordinar la estrategia de ingreso universitaria, capacitar a los segundos y de elaborar informes para

presentar en la Secretaría Académica sobre el desarrollo de las actividades. Por el otro, los Acompañantes se constituyeron en un colectivo de estudiantes universitarios avanzados⁵ que colaboraron en la adaptación e integración socio-institucional de los estudiantes que ingresaban a la UNLPam. Además se posicionaron bajo similares condiciones objetivas, simbólicas y materiales que estos últimos.

Al tener en cuenta lo expresado en los párrafos precedentes, la pregunta de investigación que orientó el trabajo consistió en conocer ¿cuáles fueron las relaciones acontecidas en el contexto de producción del Programa Acompañante Alumno y las acciones desarrolladas por la Coordinadora Técnica y los Acompañantes Alumnos en el contexto de la práctica en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico de la UNLPam, durante los años 2005-2010?

Además surgieron otras preguntas que pretendieron generar conocimiento respecto de los objetivos de la investigación. Las mismas se interrogaron respecto a: ¿cuáles fueron los antecedentes sobre la institucionalización del P.A.A.? ¿Qué instancias de ruptura y continuidad le sucedieron al Programa? ¿Cómo se ha manifestado el ejercicio de poder ante las acciones llevadas a cabo en el contexto de la práctica de la política? ¿Qué valoraciones realizaron a la política la C.T. y los A.A.? Finalmente, ¿qué significados se construyeron en torno a la inclusión universitaria?

El planteamiento del problema de investigación y sus interrogantes permitió aportar conocimiento al estudio de las políticas educativas en función de lo que aconteció en el terreno de producción y curso de acción de la estrategia de ingreso de estudiantes universitarios que se investigó desde una perspectiva teórica que centró su foco de interés en el ejercicio del poder.

III. Anticipación de sentido (hipótesis cualitativa)

Como se afirmó en el texto precedente, en los orígenes del Programa y a lo largo de diversas Resoluciones durante los años 2005-2010 se señaló la realización de un diagnóstico sobre los ingresantes. Ello a los efectos de detectar a aquellos con dificultades de adaptación a la vida universitaria y con quienes deberían trabajar los

⁵ Uno de los requisitos para ser A.A. fue tener aprobado el 30% de las actividades curriculares de la carrera que cursaba como estudiante.

A.A. Sin embargo, en el curso de la práctica de la política, los A.A. trabajaron con la totalidad de los ingresantes que se inscribían, bajo la supervisión de la C.T.

Así es que se supuso inicialmente que se han establecido y configurado nuevas reglas de juego micropolítico que pusieron en tensión el contexto de producción del P.A.A. y su contexto de la práctica, manifiestas en la relación cantidad de estudiantes ingresantes-A.A.; sumado a la falta de capacitación y el involucramiento de otros actores en cuestión para con la estrategia de inclusión universitaria, como así también la construcción de significados sobre el ingreso universitario que contradecían los objetivos y alcances generales de la política; lo que obstaculizó el desarrollo de la misma en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico (UNLPam), durante los años 2005-2010.

IV. Objetivos

a. Objetivo General:

- Conocer las relaciones entre el contexto de producción del Programa Acompañante Alumno y su contexto de la práctica en la Sede General Pico de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam durante los años 2005-2010.

b. Objetivos específicos:

- Describir los antecedentes de institucionalización del Programa Acompañante Alumno, al identificar sus instancias de ruptura y continuidad durante los años 2005-2010.
- Identificar las acciones micropolíticas que la Coordinadora Técnica y los Acompañantes Alumnos llevaron a cabo durante el contexto de la práctica del programa.
- Interpretar los significados referidos a la inclusión universitaria en relación al contexto de producción y de la práctica del programa.
- Identificar, a partir de las perspectivas de la Coordinadora y los Acompañantes Alumnos, las valoraciones que realizaron a la estrategia de inclusión de estudiantes.

V. Antecedentes del tema de investigación

De manera breve y general, para luego citar algunos antecedentes de nuestro tema, se menciona que en nuestro país a partir del año 2004 comenzaron a realizarse Encuentros Nacionales sobre Ingreso Universitario. Ello, con el objeto de poner en discusión las condiciones sociales, políticas y educativas respecto de la democratización del acceso a la Universidad y su permanencia en ella por parte de los estudiantes universitarios.

El primero se realizó en el mencionado año en la Universidad Nacional de Córdoba. El segundo, en el año 2006, en la Universidad Nacional de Entre Ríos y, el tercero, en el año 2008 en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El eje central, tanto del I como del III Encuentro fue “Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas”. De la misma manera, en el II Encuentro se intentó profundizar el debate iniciado en Córdoba y consolidar un espacio para compartir el conocimiento producido sobre este tema. Sumado a lo dicho comparar diferentes prácticas pedagógicas, intercambiar información académica y científica acerca de las políticas y dispositivos de articulación con la escuela media en relación al ingreso y a las problemáticas del primer año de las carreras. A su vez se pretendió elaborar críticamente aportes y propuestas que enriquezcan esta compleja temática. También se generaron debates para propiciar la generación de políticas y prácticas inclusivas, democráticas y críticas.

En los antecedentes y fundamentos de la III experiencia se sostuvo que el propósito de estos tres eventos fue sostener posiciones a favor de políticas de ingreso abiertas, con apoyo en las etapas iniciales las que promovieron el acceso y la permanencia de los estudiantes de manera más justa.

El relevamiento de antecedentes demostró distintas preocupaciones de forma explícita en varias de nuestras Universidades Nacionales. Las mismas en la exposición se organizan de acuerdo a temáticas/problemáticas similares en dos grupos, las que sirven de antecedentes al tema de investigación de este trabajo. El criterio adoptado se justifica en las trayectorias de los/as estudiantes desde el nivel medio hasta llegar al nivel educativo superior. Además se organizan por criterio temporal. De allí que el primer grupo comprende aquellos estudios referidos a la articulación entre el nivel medio y superior y, el segundo, los vinculados a la deserción, permanencia e ingreso

universitario y a las competencias lingüísticas/cognitivas de los aspirantes a ingresar y transitar en la Universidad.

Las investigaciones del primer grupo, que se corresponden con la problemática de articulación entre el nivel medio y superior, son los de Ortega (2008-2009); Andriani y Menghini (2004-2006); Romero González (2005); Quiroga y Civit (2004) y Olivera e Iguíñiz (2001).

El trabajo de Ortega (2008-2009) estudió la problemática a partir de los intereses y expectativas de los estudiantes en relación al mundo del trabajo y a la elección de una carrera universitaria. A partir del trabajo de campo y de entrevistas a estudiantes ingresantes de la carrera de psicología (2006-2007) surgió como presupuesto que las expectativas laborales que poseían los sujetos del último año del nivel medio de educación incidían en las elecciones de estudios superiores. De aquí que profundizó la interpretación en los mecanismos a través de los cuales se articuló la elección de una carrera y la permanencia de los estudios superiores.

Andriani y Menghini (2004-2006) analizaron aspectos de la Universidad Nacional del Comahue tales como: el impacto de las propuestas didácticas, la organización académica, el trabajo conjunto con establecimientos de nivel medio y las condiciones de ingreso universitario⁶.

Romero González (2005) detalló las investigaciones que ha desarrollado, junto a su equipo, desde el año 2000 acerca de las características psicológicas y sociológicas de la elección de las carreras de grado y los conflictos emergentes de esta situación. El estudio fue realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto en donde se señaló la incidencia de factores en el desarrollo de los estudios (rendimiento académico y deserción de jóvenes ingresantes). Además se puso a discusión el ensanchamiento de la brecha que separa a la educación media de la superior, al plantear que resultó necesario definir mecanismos de integración y articulación más eficaces.

Quiroga y Civit (2004), docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, presentaron un estudio sobre la problemática del ingreso y permanencia en relación a las carreras de ciencias exactas y naturales. Consideraron aspectos vinculados con la articulación escuela media – universidad y las modalidades más comunes de requisitos

⁶ Cabe aclarar que este trabajo, también se vinculó con el segundo grupo de antecedentes.

de ingreso a las carreras⁷. Sobre lo primero concluyeron que los colegios universitarios deberían constituirse como el mejor espacio académico para desarrollar procesos de articulación que podrían generalizarse al resto de los sistemas. Respecto del ingreso, y en base al relevamiento de las propuestas de las distintas universidades nacionales, las autoras ultimaron que el indicador de bajo desempeño académico de los estudiantes en los primeros años ha sido explicado a partir de la carencia de habilidades discursivas y de pensamiento abstracto, sumado a la ausencia de hábitos sistemáticos de estudio.

Otro antecedente de este grupo fue el de Olivera e Iguñiz (2001). Las autoras propusieron elaborar un diagnóstico que posibilitó tomar conciencia sobre los problemas de articulación y retención. Se planteó la desarticulación entre el perfil del estudiante egresado del nivel medio y el perfil esperado por la Universidad Nacional de La Pampa. El estudio fue realizado desde una perspectiva que puso en juego tanto las características individuales de los estudiantes como la capacidad de la Universidad para trabajar la retención. Además, se estudiaron y describieron las estrategias implementadas para abordar la problemática entre los años 1990 y 2000.

Por último son notorias las experiencias de articulación entre universidades y escuelas medias impulsadas o respaldadas por la Secretaría de Políticas Universitarias. Algunos ejemplos de ellas fueron la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La intención consistió en construir espacios de reflexión e intercambio comunes sobre acuerdos curriculares, competencias que se requieren de un egresado de escuela media, evaluación, etc. También, este es el caso del programa de articulación desarrollado en territorio de la provincia de Buenos Aires, entre los representantes de las universidades nacionales con sede en esa provincia y representantes de las Direcciones Provinciales de Educación Superior y Educación Secundaria. En esta experiencia se reconoció que la articulación escuela media – universidad debe ser una política pública orientada a la democratización de la educación superior (cabe aclarar que todas estas experiencias son presentadas en el III Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario en el 2008 realizado en la Universidad Nacional de Río Cuarto).

⁷Dicho trabajo se vinculó con los antecedentes del primer grupo, especialmente con el trabajo de Duarte (2005).

El segundo grupo de investigaciones estudiaron la deserción, permanencia e ingreso universitario y a las competencias lingüísticas/cognitivas de los aspirantes a ingresar y transitar en la Universidad. Se corresponden con los trabajos de Moreno (2013); Shulman (2008); Gluz, Carnelli, Ezcurra, Grandoli, Junco, Marquina y Feeney y otros (2006) Bidiña y Zerillo (2006-2007); Estienne (2006); Duarte (2005) y Jewsbury y Haefeli (2000) y Negrotto y otros (1994-1997).

Cada uno de los trabajos se ocupó de la problemática en tratamiento en alguno de sus aspectos. Tal es el caso del trabajo de Moreno (2013) que analizó el Programa de Tutorías Académicas como estrategia de ingreso y permanencia para estudiantes de la Universidad Nacional de La Pampa en la Sede General Pico (2005-2010) en relación a las cosmovisiones políticas que le subyacían al mismo para abordar la preocupación por la retención de la matrícula.

El trabajo de Shulman (2008) en la Universidad Nacional de Luján pretendió realizar un aporte diferencial y significativo acerca de las condiciones que influían en la retención y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. La investigación fue realizada desde una perspectiva organizacional, sin considerar cuestiones pedagógicas.

Bidiña y Zerillo (2006-2007), en relación a las competencias de los estudiantes de la Universidad Nacional de la Matanza, diagnosticaron las deficiencias en las prácticas de lectura y escritura. Ello con el objetivo de desarrollar estrategias orientadas a su formación. Trabajaron con el grupo de profesores del curso de ingreso a partir de observaciones y del material teórico como insumo de análisis de la práctica docente. Además plantearon la necesidad de establecer políticas institucionales que tengan como objetivo el desarrollo de la alfabetización académica.

Feeney y otros (2006) estudiaron la política de admisión de la Universidad Nacional de General Sarmiento: Curso de Aprestamiento Universitario. Seleccionaron una muestra azarosa de estudiantes jerarquizada según su situación socio-económica, a efectos de analizar la relación entre trayectoria educativa y nivel socioeconómico. El propósito fue responder en qué medida son las propias instituciones, sus dinámicas, las estrategias que implementan y sus culturas académicas las que aportan a la selectividad o, por el contrario, la selectividad social opera por sobre y más allá de las actuaciones institucionales.

El trabajo de Estienne (2006) analizó qué dicen y qué hacen los estudiantes de los primeros años de la universidad cuando leen textos académicos (Ciencias Sociales y Humanidades). Se estudiaron en profundidad tres casos, a través de entrevistas y observaciones acerca del abordaje de la lectura de textos académicos. Del análisis de los datos se desprendió una diferencia sustantiva entre el decir y el hacer con relación a: la planificación de la lectura, la jerarquización de la información y la estructuración de los contenidos extraídos de los textos. La hipótesis se sustentó en que las diferencias entre el decir y el hacer se explicaban por dos razones. Por un lado, los estudiantes tenían conocimientos que aprendieron en forma declarativa pero no lograban aplicarlos a situaciones prácticas. Por otro, y en forma complementaria, no sabían cómo transferir los conocimientos aprendidos en contextos de lectura diferentes a los que tenían que utilizarlos.

La investigación de Duarte (2005) describió y comparó los sistemas de admisión (2003-2004) en 30 universidades nacionales con mejores resultados de los que surgían de la clasificación estándar “modelos selectivos/no selectivos”. Retomó los requisitos académicos exigidos a los estudiantes para cursar las materias de sus carreras y la clasificación abarcó a más del 92% de la matrícula universitaria.

Por su parte, Jewsbury y Haefeli (2000) analizaron la deserción estudiantil en el nivel superior como problemática central de la agenda de políticas educativas, para concretar un sistema educativo basado en la equidad social dejando de lado los análisis económicos de eficiencia del sistema de educación superior.

El último trabajo de este grupo es el realizado por Negrotto y otros (1994-1997). La investigación fue realizada en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Fueron dos los objetivos que direccionaron la investigación. El primero consistió en desarrollar categorías de análisis que permitieron establecer estadios socio-cognitivos con referencia a contenidos de las Ciencias Sociales. El segundo elaborar criterios para la formulación de estrategias didácticas que tengan en cuenta la diferencia entre estadios socio-cognitivos. Los resultados se constituyeron en insumos para el desarrollo de estrategias didácticas que pretendían retomar las condiciones actuales de los estudiantes que ingresaban a la Universidad.

VI. ENCUADRE CONCEPTUAL

a. Perspectiva teórica de la investigación

La perspectiva teórica desde la cual tomó posición esta investigación fue el enfoque micropolítico. Blase y Blase (2002, s/p) sostuvieron que “(...) el papel del poder en la organización ha sido siempre considerado como algo central en la micropolítica” (citados en Bernal Agudo, 2004, p. 15).

En este sentido, “La micropolítica trata del poder, quién lo tiene, quién lo quiere y para qué propósitos y cómo se usa para lograr las metas individuales y grupales” (Anderson y Blase, 1984, p. 109 citados en Bernal Agudo, 2004, p. 15). Por ende se recuperaron algunos de los principales aportes de esta perspectiva.

Una de las contribuciones iniciales, en cuanto a la definición del enfoque, la realizó Hoyle (1986 citado en Bernal Agudo, 2004). Este autor concibió a la micropolítica, como ese lado oscuro de la vida organizativa que incluye las estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de autoridad e influencia para promover sus intereses.

Sin embargo es oportuno aclarar que no solo el poder se manifestó solo a través de esta doble dimensión, sino a través de una multiplicidad de fuentes tales como el poder “estructural” (Hoyle, 1986, p. 74); poder por “oportunidad” (Hoyle, 1986, p. 74); por “coerción” (Bolman y Deal, 1984, s/p); el “control del conocimiento e información”, el “control de la organización informal” (Santos Guerra, 1992, s/p); “uso de las estructuras y reglamentos” (Santos Guerra, 1992, s/p) (citados en González González, 1998, pp. 233-234).

Otras maneras de definir la posición teórica de investigación, también la han realizado Blase (1991), Bacharach y Mundell (1993) y Ball (1987; 1990). Según el mencionado Blase,

La micropolítica se refiere a la utilización por parte de individuos y grupos de poder formal e informal para lograr sus metas en la organización. En gran parte, las acciones políticas se producen debido a las diferencias percibidas entre individuos y grupos, junto a la motivación de usar poder para influir y/o proteger. Aunque tales acciones están conscientemente motivadas, cualquier acción consciente o inconscientemente motivada, puede tener “significación” política en cada situación dada. Las acciones y procesos conflictivos y cooperación son parte del ámbito de la micropolítica. (...).(citado en González González, 1998, p. 222)

Para Bacharach y Mundell: “La micropolítica se define por sus propias características de análisis, produciéndose esencialmente en las relaciones entre los

diferentes grupos e individuos, que lógicamente se pueden producir en cualquier nivel de la organización” (citados en Bernal Agudo, 2004, p. 13).

Por su parte para Ball “(...) la micropolítica constituye una perspectiva de análisis de las escuelas alternativa a los enfoques tradicionales, que señala, no han aportado conocimiento sobre lo que ocurre en las organizaciones escolares por dentro (...)” (1987, s/p citado en González González, 1998, p. 221). Así es que:

(...) se trata de un modo de abordaje abierto, recreable, que habilita diferentes miradas y profundidades en un *continuum* en el que el investigador puede tomar todo o partes, situarse en algún punto de la trayectoria de la Política y reconstruir diferentes arenas o contextos. (Miranda, 2014, p. 5)

A su vez Ball acota el concepto de micropolítica a tres esferas de la vida organizativa. En este sentido distingue, los *intereses* de los miembros de la organización, los cuales pueden ser de diverso tipo. El mantenimiento del *control* en la organización y los *conflictos* en torno a la definición política de la organización (González González, 1998, p. 221).

Puede decirse además que este trabajo al ocuparse del contexto de producción y de la práctica del P.A.A. recurrió al análisis de las distintas estrategias e intereses utilizados por los actores en cuestión. Del mismo modo, los diferentes recursos de poder utilizados por la C.T y los A.A., lo que develó diferencias entre ellos tanto en el plano del consenso como del conflicto.

Estos últimos actores mencionados son considerados unidades de análisis. En palabras de González González: “Diversos planteamientos micropolíticos (...) defienden expresamente la necesidad de focalizar el análisis de las dinámicas micropolíticas del centro escolar en los grupos de interés” (1998, p. 228). En este sentido, la autora recupera a Bacharach y Mundell (1993) al decir que;

(...) entienden que el análisis micropolítico de la organización tendría que tomar como unidad de análisis los grupos de interés, más que la organización como un todo o grupos de individuos concretos dentro de la misma; desde su perspectiva el análisis micropolítico habría de examinar las contiendas de distintos grupos de interés sobre lógicas de acción distintas. (citado en González González, 1988, pp. 228-229)

En el caso específico de esta investigación se consideraron dos grupos de interés (unidades de análisis), claramente diferenciados entre sí. Por un lado la C.T., cuyos intereses se vincularon con cuestiones técnicas e institucionales en relación al P.A.A.

Por el otro, los A.A., quienes poseían intereses referidos a la situación del estudiante universitario, al Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico dado que formaban parte de un mismo colectivo (estudiantes universitarios) que los ubicaba en similares situaciones y características materiales, simbólicas y objetivas.

b. El Programa Acompañante Alumno: algunas categorías teóricas y dimensiones para su interpretación

Conocer las relaciones entre el contexto de producción del P.A.A. y su contexto de la práctica supuso considerar los motivos por los cuales el mismo se creó y las diferentes acciones políticas puestas en juego para su proceso de traducción. Al mismo tiempo fue necesario tomar posicionamiento teórico sobre qué se entiende por la estrategia de inclusión de estudiantes de la UNLPam.

De este modo, el Programa se abordó como política pública. Es decir,

(...) como conjunto de decisiones y acciones políticas que se toman en un contexto dado para llevar adelante el diseño, y los avances, retrocesos y modificaciones que sufre en la tensión entre consensos, cooptaciones, consentimientos y resistencias”. Por su parte, “la comprensión rigurosa de las políticas educativas exige mirar dialécticamente los procesos de diseño e implementación”. (Barco 2005, p. 10)⁸

Otra manera de entenderlo teóricamente fue conceptualizarlo como cuerpo normativo. Al decir de Almandoz, los “(...) cuerpos normativos, contextualizados en escenarios político-históricos particulares, son producto de negociaciones y acuerdos entre una multiplicidad y diversidad de intencionalidades e intereses encontrados de los actores sociales involucrados” (2000, p. 63). Por su parte, “(...) se constituyen entonces como marcos de regulación de la sociedad y expresan la legitimación de determinados modelos de funcionamiento macroinstitucional y microinstitucional” (2000, p. 63). La autora brinda ejemplos tales como leyes, decretos y otras normas formales que definen principios y objetivos; a la vez que regulan las posibilidades de las instituciones y de los actores políticos implicados para desarrollar y poner en ejercicio el poder.

Cabe aclarar que la conceptualización del Programa, como cuerpo normativo, no solo se la interpretó desde el plano formal sino también desde el informal. Es decir, si

⁸ En este sentido, el P.A.A. se entendió como política educativa –como tipo específico de política pública– dado que se ocupó de la problemática pública del ingreso y permanencia de estudiantes de la UNLPam.

bien fue institucionalizado como marco de regulación de las posibilidades de la UNLPam y de los actores políticos involucrados, éstos pusieron en juego una serie de acciones que “(...) por lo general conformaron un mosaico no explícito formalmente” (Almandoz, p. 81). Estas ideas nos permitieron advertir las relaciones entre la política como texto (P.A.A.) y su escenario de la práctica.

En relación a lo dicho resultó necesario recuperar lo que sostiene Ball (1997, p. 24) al decir que las políticas son “(...) representaciones codificadas en formas complejas (que) se expresan mediante peleas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública y también, decodificadas por la vía de las reinterpretaciones de los actores y sus experiencias, habilidades y recursos” (citado por Novick de Senén González, 2008, p. 101). En términos de Ball (2002. citado en Maturo, 2018) la política constituye una recopilación de relatos a través de los cuales se ejerce poder. Además se configura en un discurso en donde se determina lo que puede ser dicho, quién lo quiere decir, cómo y cuándo.

En otras palabras:

Las políticas, dice Ball, son sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos. En la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos teóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos. Entiende que la política no son cosas o productos, son “procesos y resultados”, “procesos en curso, interactivo e inestable”, “procesos socialmente localizados. (Ball, 1997; 2002b; 2008b citado en Miranda, 2011, p. 107)

Así, y valiéndonos de estas categorías se pudo identificar la institucionalización del Programa como una representación codificada de manera compleja configurada por acciones y decisiones políticas (proceso de interpretación) y decodificada por los actores vinculados a su contexto de la práctica, fruto de sus reinterpretaciones, experiencias y recursos (proceso de traducción). O dicho en otros términos, el devenir político hacia la producción del texto del P.A.A. como expresión compleja y la manera en cómo tanto la C.T. como los A.A. lo re-presentaron e interpretaron bajo acciones micropolíticas en el curso de acción (*enacted*).

Las conceptualizaciones precedentes fueron de utilidad para justificar dos dimensiones que se consideraron en el desarrollo de este estudio: la política como texto

(en tanto intervención textual en la práctica) y el contexto de la práctica (escenario de acción).

Al respecto se retomó una primera cuestión que fue formulada por Ball (citado en Miranda, 2011, p. 106). La misma, se corresponde con las dificultades teóricas y epistemológicas que presentan las investigaciones de política y sociología política al intentar definir conceptualmente el significado de política. Así es que;

Política (*Policy*), sostiene, es uno de esos términos obvios que todos usamos de modo diferente y, a menudo, libremente. Acerca de la pregunta “¿qué es política?” retoma la clásica distinción entre Política (con mayúscula), como la política “formal y legislativa” y políticas (con minúscula) que “anunciadas” a través de la legislación son reelaboradas/formuladas, reproducidas y retrabajadas en múltiples instancias institucionales y diferentes formatos como informes, discursos, agendas en diferentes niveles de gobierno, institucionales, etc. (Miranda, 2011, pp. 106-107)

De la anterior citase retomó la conceptualización de la “política como texto” y la “política como discurso” (Senén González y Vilella Paz, 2009). Sostiene Ball que “la política no es una u otra, sino ambas: una está implícita en la otra” (2002b citado en Miranda, 2011, p. 109).

Otra cuestión importante que hace a la justificación de la perspectiva teórica seleccionada es lo que sostiene el autor al decir “(...) sustentar el análisis político, en sus diferentes contextos/escenarios (...) en un esquema flexible, dinámico, un “dispositivo heurístico” que utiliza conceptos, ideas e investigación sociológica como herramientas para otorgar sentido a la política...” (Miranda, 2011, p. 107). En una entrevista realizada por Mainardes y Marcondes (2009 citados en Miranda, 2011, p. 109) Ball sostuvo que: “El ciclo de las políticas es un método (...) Es una manera de investigar y teorizar sobre las políticas...no estoy describiendo el proceso de elaboración de las políticas.”

Los contextos⁹ son conceptualizados como “(...) arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de los cuales las políticas son producidas, creadas y ejecutadas (Bowe, Ball y Gold, 1992, p. 20 citados en Miranda, 2011, pp. 109-110). Ball utiliza la figura de “nido”, para decir que los

⁹ Contexto de influencia; contexto de producción del texto político; contexto de la práctica; contexto de resultados y efectos y contexto de la estrategia política (Bowe, Ball, 1992 citados en Miranda, 2011).

contextos pueden ser pensados como “anidados” unos dentro de otros (Mainardes y Marcondes, 2009 citados en Miranda, 2011, p. 110).

Miranda (2014) señala que el enfoque de Ball se trata de un referencial teórico, una “caja de herramientas” que permite abrirla e ir “sacando” piezas para utilizarlas en el trabajo de diferentes modos; en diversos problemas de las múltiples áreas del campo de la educación.

En otros términos, se trata de un modo de abordaje abierto, recreable, que habilita diferentes miradas y profundidades en un *continuum* en el que el investigador puede tomar todo o partes, situarse en algún punto de la trayectoria de la Política y reconstruir diferentes arenas o contextos. (Miranda, 2014, p. 5).

En este sentido, este trabajo se situó en dos puntos o dimensiones de la trayectoria del P.A.A. Esto es, el contexto de la producción del texto escrito y su contexto de la práctica. Además se pretendió trabajar desde la “perspectiva pluralista” (Miranda, 2011, p. 107) al utilizar categorías teóricas de otros autores.

Al tener en cuenta lo expresado convino explicitar ¿qué se entiende por contexto de producción del texto político? El mismo “(...) es un contexto abierto en el cual las políticas son escritas, las ideas (discursos) son traducidas, discutidas y sujetas a diferentes interpretaciones y también resistidas” (Ball, 2002b citado en Miranda, 2011, p. 112). Además se constituye en un proceso complejo en el cual “una pluralidad de lectores debe producir una pluralidad de lecturas” (Miranda, 2011, p. 113).

Las políticas, como intervenciones textuales de la práctica, ingresan a las instituciones en forma de texto tal es el caso del Reglamento Acompañante Alumno. “El texto físico (...) que no llega como ‘llovido del cielo’ -es una historia interpretada o reinterpretada- y tampoco ingresa en el vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta todos tienen historia” (Ball, 2002b citado en Miranda, 2011, p. 113). En este sentido, desde uno de los objetivos específicos del trabajo, se pretendió describir la historia del Programa.

La otra dimensión del trabajo, lo constituyó el contexto de la práctica. Para Ball, las políticas no son implementadas. Suponer que las mismas son implementadas sugiere un proceso lineal por el cual se mueven en dirección directa hacia la práctica (Mainardes y Marcondes, 2009 citados en Miranda, 2011). En este sentido;

El contexto de la práctica es un contexto de acción en el que el texto político está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica (...). Los textos de la política pueden tener múltiples lecturas, interpretaciones y traducciones por una pluralidad de lectores que participan y construyen significados. (Bowe, Ball *et. al.*, 1992 citados en Miranda, 2011, p. 115)

Resulta oportuno mencionar que “(...) cuando Ball aborda el contexto de la práctica refiere a cómo llegan y se procesan los textos y discursos o sea la política en las instituciones escolares” (Miranda, 2014, p. 7). Además, “(...) es un lugar de “múltiples políticas” en el que las contradicciones deben ser manejadas, porque las políticas se acumulan, solapan y “sedimentan” en capas, de modo que las nuevas políticas deben administrarse con las viejas” (Miranda, 2014, pp. 8-9).

En síntesis se pretendió, desde una perspectiva pluralista, estudiar lo que se conoce como “teoría de la actuación de la política” o “política puesta en acto” (Ball; Marguire y Braun, 2012, p. 10. citado en Maturo, 2018). Se trata de un proceso complejo donde se pone en juego “el contexto, la creatividad y los desafíos del movimiento del texto a la práctica”. Tal como lo expresó Ball en una entrevista reciente:

Lo que quería hacer era reemplazar eso [implementación] con la noción de la puesta en acto y ver a la puesta en acto como un proceso creativo, del cual deberíamos esperar que lo que surja de este proceso sea algo diferente de aquello que está escrito en el texto, por un lado. Por el otro, quería reconocer que la puesta en acto es en parte producida discursivamente, que las posibilidades de actuar, de pensar, de hablar sobre las políticas están de hecho articuladas dentro de los límites de ciertas posibilidades discursivas. De esta forma, al mismo tiempo, era un intento de liberar al actor de las políticas como el agente creativo de la producción de las políticas, pero también reconocer el grado en el cuál aquellas posibilidades de creatividad estaban por lo menos en parte construidas en otro lado, dentro del discurso. (Avelar, 2016, p. 7. citado en Maturo, 2018, p. 43)

Para tal propósito se dimensionó el análisis e interpretación teórica de los datos en relación a: historización política del PAA, acciones micropolíticas de la Coordinadora y los Acompañantes mediados por el ejercicio del poder, significados sobre inclusión universitaria y evaluaciones e instancias de monitoreo hacia el programa.

c. Significados sobre ingreso universitario: algunos conceptos para su análisis e interpretación

Dado que en este trabajo se comparten cuáles fueron los significados construidos respecto a la inclusión universitaria convino precisar qué se entiende por significado. Al respecto, Brunner sostiene que el mismo

(...) es un fenómeno social mediado culturalmente cuya existencia depende un sistema previo de símbolos compartidos (...) Desde C.S. Pierce, reconocemos que el significado no es sólo de un signo y de su referente, sino también de un interpretante: una interpretación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente. (1988, p. 77)

De esta manera, y siguiendo a Geertz, resultó preciso

(...) desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance (...) una vez que la conducta humana es vista como acción simbólica pierde sentido la cuestión de saber si la cultura es conducta estructurada, o una estructura de la mente, o hasta las dos cosas mezcladas (...) aquello por lo que hay que preguntarse no es su condición ontológica (...) aquello por lo que hay que preguntar es por su sentido y su valor. (1997, pp. 24-25)

De esta manera se refirió al concepto de significado, como así también algunas consideraciones respecto al uso de esta categoría. Veamos ahora, qué se entiende por inclusión y exclusión, desde algunos autores; para finalizar el apartado con el concepto de ingreso universitario y mencionar el rol y desempeño de los actores involucrados con el programa.

La inclusión;

es una categoría ordenadora del conjunto de la política actual, en particular de los criterios nacionales y provinciales de la educación, puesto que miles y miles de chicos y de gente grande sufrieron y sufren aún restricciones al acceso, permanencia y graduación en una educación pública de gestión estatal o privada. (Puiggròs, 2007, pp. 10-11)

De esta manera, se pudo afirmar que el problema definido por La UNLPam como ingreso, permanencia y egreso de las cohortes de estudiantes, se constituyó en un problema de inclusión de éstos, por lo cual, se diseñaron programas para intervenir en la problemática.

Para la misma autora, inclusión y exclusión;

nunca son completas, y se han producido múltiples combinaciones entre ambas posiciones... Nos interesa especialmente subrayar que la inclusión/exclusión no se refiere solamente a la injusticia económica, sino, también, a las injusticias sociales y culturales de diverso tipo: intergeneracionales, intergenéricas, interétnicas (...). (Puiggrós, 2007, pp. 10-11)

Por su parte, Gentili asevera que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.” En el mismo sentido afirma que “(...) la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (2009, p. 35).

Además:

la exclusión es una relación social y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad. De tal forma, los que están excluidos del derecho a la educación, no lo están solo por permanecer fuera de la escuela, sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho, negándoselo o atribuyéndoselo de forma restricta, condicionada o subalterizada. (Gentili, 2009, p. 34)

Para finalizar se hace referencia a qué se entiende por ingreso universitario como así también recuperar el rol de los actores. Al respecto Vélez sostiene que al

ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos, científicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, sus costumbres, sus lenguajes y lugares ... y esto lleva un tiempo; tiempo en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe (o no) de ella. (2005, p. 2)

Por otro lado, sostiene que “Ingresar a la Universidad se presenta como proyecto de vida, que por cierto no es sólo individual, se valora y se sostiene en relación con posibilidades y expectativas familiares¹⁰ y sociales; en ese marco se construyen multiplicidad de relaciones, con el espacio, con el tiempo, con otros sujetos; nuevas distancias y nuevas cercanías.” (Vélez, 2005, p. 5). Sumado a ello alega que estas

¹⁰Recupera este aporte de la Dra. Ana María Ezcurra (2004) quien señaló la incidencia del factor “apoyo familiar” en el primer ingreso al grado universitario.

cuestiones han sido tenidas en cuenta a través de diferentes intervenciones institucionales, como lo son diferentes programas y estrategias destinadas a estudiantes que ingresan a la Universidad.

Sin embargo, para este trabajo se consideró importante el lugar que se les asignaba a los destinatarios a partir de las políticas sobre ingreso universitario. Es decir, qué expectativas se les asignaron, de qué manera estos programas condujeron a generarles impactos, conforme a sus demandas reales¹¹ como así también cómo fueron reinterpretados, codificados y puestos en “*enacted*”.

Por su parte, la autora, retoma una investigación etnometodológica de Alain Coulon realizada en Francia sobre el pasaje del nivel secundario a la universidad; especificando sobre los tres tiempos por los que transitan los estudiantes que aspiran a ser estudiantes universitarios. Además agrega que:

Estos tiempos no son iguales para todos y tampoco significan una suerte de evolución natural; sería falso pensar que este aprendizaje es una mera “cuestión de tiempo”. El oficio del estudiante se aprende, no sin esfuerzo y en la interacción con situaciones que adquieren características particulares en cada institución; la misma cultura de la universidad puede reforzar el extrañamiento o contribuir a la afiliación. (Vélez, 2005, p. 3)

Asimismo fue menester recuperar el rol activo que Stephen Ball le adjudica a los actores – especialmente en el nivel micropolítico – asumiendo que “los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (Ball, 1997; 2002b. citado en Miranda, 2011, p.111).

Esta idea fue relevante dado que, tanto la Coordinadora Técnica del Programa como los Acompañantes Alumnos considerados actores, construyeron significados con improntas políticas sobre el ingreso universitario; a través de disputas, influencias, diferentes respuestas y contradicciones en terreno micropolítico.

VII. MARCO METODOLÓGICO

¹¹“El desafío del investigador será trabajar con una teoría crítica (o teorías) del reconocimiento que identifique y defienda las políticas culturales de la diferencia, que pueden ser coherentemente combinadas con una política social de la igualdad (justicia social)” (Ball, 2006, citado en Miranda, 2011, p.122).

a. Enfoque metodológico

Conocer las relaciones entre el contexto de producción del texto político y el contexto de la práctica; mediadas por acciones micropolíticas, rupturas y continuidades del P.A.A., instancias de monitoreo como así también significados sobre ingreso universitario, supuso efectuarlo a partir de un diseño metodológico cualitativo lo que posibilitó identificarlas y conocerlas a partir los discursos tanto orales como escritos.

De allí que se tomó posición desde un enfoque cualitativo.

La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994, p. 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. (citados en Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 24)

Lo mencionado se sostuvo en un diseño flexible que refirió “(...) a la estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento del estudio...” (Maxwell, 1996, p. 4 citado en Mendizábal, 2007, p. 67).

En otras palabras se definió como una “...disposición de elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio que producirá datos cualitativos (...), y también como la estructura subyacente e interconexión de componentes de un estudio y la implicación de cada elemento sobre los otros...” (Maxwell, 1996, p. 4 citado en Mendizábal, 2007, p. 71).

Este tipo de diseño adquirió características propias. En este sentido se advirtió que la propuesta y el proceso investigativo se encontraron encarnados por la actitud abierta, expectante y creativa del investigador cualitativo. La naturaleza de este proceso fue inductiva lo que creó, por ejemplo, conceptos y anticipaciones de sentido (Yuni y Urbano, 2002, citados en Mendizábal, 2007)¹². Los datos producidos fueron descriptivos: palabras de los entrevistados, habladas y escritas. El análisis de la información no fue matemático, lo que supuso captar reflexivamente el significado que los actores le atribuyen a la problemática. Otra característica fue la actitud naturalista del investigador al realizar el trabajo de campo. Esto llevó a un abordaje de manera holística del problema. En este sentido se interactuó con las personas en su propio

¹² Ello se vislumbró en ideas teóricas construidas que se denominaron elementos configuradores políticos de permanencia, acciones micropolíticas de resistencia como así también nuevos indicadores explicativos a la hipótesis inicial, no supuestos desde un principio, y a modo de ejercicio de construcción de conocimiento.

ambiente, se utilizó su lenguaje y se valió de una multiplicidad de métodos para registrar los datos.

Taylor y Bogdan (1986), consideran que el diseño se refiere a los métodos, los aspectos referidos a la recolección de datos, el análisis y a la comunicación escrita (citados en Mendizábal 2007, p. 73). A su vez se consideró la idea que esta propuesta pudo haber sufrir cambios, en el sentido de que las preguntas son solo preliminares; de la misma manera lo son las técnicas de recolección, las unidades de análisis, el tipo final de análisis y la anticipación de sentido. Al respecto Marshall y Rossman (1999) la flexibilidad se construye. Pues el investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones sobre el diseño original, que evoluciona y puede cambiar (citados en Mendizábal, 2007, p. 67). Por lo tanto “(...) no está escrito en la piedra...” (Morse 2003, p. 1336. Citado en Mendizábal, 2007, p. 67).

b. Técnicas de recolección de la información

Las técnicas que se utilizaron fueron entrevistas y análisis de documentos. Las entrevistas constituyeron una técnica metodológica de utilidad para indagar los significados que los actores le otorgaron a través de sus discursos a la problemática. Las mismas fueron realizadas a la C.T. del Programa y a los A.A. Los datos que se recogieron a partir de ellas fueron de naturaleza cualitativa.

El tipo de entrevista utilizada fue la semi-estructurada. Delgado y González (1995) plantean que este tipo de entrevista es una conversación entre dos personas -un entrevistador y un informante-, dirigida y registrada por el primero con el propósito de favorecer la producción de una conversación abierta y continua con el segundo sobre un tema definido.

Además de la mencionada técnica de recolección de la información, el análisis de documentos se remitió a aquellos documentos necesarios para investigar el problema identificado. El análisis documental se constituyó en una técnica que permitió el análisis de la información (Valles, 1999, pp. 109-139). Los documentos pueden ser clasificados de acuerdo a dos criterios; por su carácter primario o secundario. En el caso específico de esta investigación se utilizaron documentos secundarios. Estos son definidos como

(...) cúmulo de informaciones que se hallan recogidas o publicadas por diversas instituciones sin propósitos específicos de investigación social, sino con otros fines muy variados, fundamentalmente, proveer de información o documentación a los

órganos del Estado o al público. Entra aquí un abigarrado conjunto de datos censales, literatura política, biografías, ficheros de distintas instituciones, memorias, publicaciones teóricas, etc. (Almarcha *et. al.*, 1969, pp. 30-31, citado en Valles, 1999, p. 121)

Se consideró uno de los tres subtipos propuestos por Macdonald y Tipton que son los documentos oficiales en administraciones públicas: informes y estadísticas en general (1993, pp. 189-195, citado en Valles, 1999, p. 121). Los mismos fueron Resoluciones del C.S. de la UNLPam sobre el P.A.A. desde el año 2005 hasta el 2010 e informes de la C.T. elevados a la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas.

c. Tipo de muestra

Los estudios cualitativos se caracterizan por abordar ámbitos acotados donde es importante la validez y la credibilidad como criterios fundamentales de naturaleza racional del método.

Por tal motivo este estudio se dirigió a analizar un reducido número de unidades de análisis, “(...) un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios...” (Mendizábal, 2007, p. 87).

Los criterios de la muestra elegidos se remitieron a:

- I. A.A. que hayan desempeñado su rol como tales, en al menos dos años consecutivos.
- II. A.A. pertenecientes, desde su rol, a las tres carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico.¹³
- III. La C.T. del P.A.A. que fue durante los años 2005-2010 no solo para la Facultad de Ciencias Humanas, sino para las demás Facultades de la UNLPam. Además esta persona ha participado de experiencias anteriores al Programa.

¹³ Las carreras que se dictaban eran: Prof. de Educación Inicial; Prof. de Educación General Básica 1º y 2º ciclo; Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Ciencias de la Educación. Actualmente han cambiado los Planes de Estudio y se continúan dictando las mismas carreras.

d. Unidades de análisis

Las unidades de análisis [U.A.] fueron:

- Resoluciones del CS de la UNLPam referidas al P.A.A. comprendidas entre los años 2005 y 2010.
- Informes de la C.T. del Programa elevados a la Secretaría Académica.
- Acciones de los A.A. y de la C.T.
- PE y PDI de la UNLPam (2005-2010).

e. Dimensión temporal y espacial

El recorte espacio-temporal es una condición necesaria para encarar cualquier investigación; no se puede estudiar el mundo a lo largo de toda su historia (Sautu, 2005, p. 36). Por tanto, se tomó como corte espacial y temporal para este trabajo la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico y la vigencia del PE y PDI (2005-2010) de la UNLPam.

Descripción, análisis e interpretación del corpus empírico.

VIII. Lecturas sobre los contextos del Programa.

“Ser capaz de mirar lo que no se mira, pero que merece ser mirado. Las pequeñas, las minúsculas cosas de la gente anónima, que los intelectuales suelen despreciar. Ese micromundo donde yo creo que es donde realmente se alienta la grandeza del universo. Y, al mismo tiempo, ser capaz de contemplar el universo desde el ojo de la cerradura. Desde las cosas chiquitas asomarme a las cosas que son más grandes, a los grandes misterios de la vida. Al misterio del dolor humano, pero también al misterio de la humana persistencia en esta manía a veces inexplicable de pelear por un mundo que sea la casa de todos, y no, la casa de poquitos y el infierno de la mayoría”...

Eduardo Galeano

a. Análisis del Programa. Un abordaje teórico e histórico sobre su institucionalización¹⁴

El PAA, como política universitaria, junto al PEPDI se conceptualizaron como cuerpos normativos. Según Almandoz (2000, p. 63) estos son:

¹⁴ Ver cuadro que resume los antecedentes en Anexo, página 77.

Marcos de regulación de la sociedad que expresan la legitimación de determinados modelos de funcionamiento institucional y macroinstitucional [...] son producto de negociaciones concretas. Su dinámica política se asienta en una multiplicidad y diversidad de intencionalidades e intereses encontrados de los actores sociales involucrados [...] participan múltiples intereses que no siempre convergen en una misma dirección de esfuerzos y objetivos.

De este modo, la UNLPam a través de estos cuerpos normativos, definió objetivos y principios que regularon las posibilidades de esta institución y de los actores políticos para abordar la problemática de la deserción. En particular, en el Reglamento Acompañante Alumno, se expresaron los objetivos y alcances del programa como así también las funciones de los actores involucrados¹⁵.

Además se conceptualizó al programa como política pública. Es decir, “como conjunto de decisiones y acciones políticas que se toman en un contexto dado para llevar adelante el diseño, y los avances, retrocesos y modificaciones que sufre en la tensión entre consensos, cooptaciones, consentimientos y resistencias” (Barco, 2005, p. 10).

Ahora bien, ¿cuáles fueron los antecedentes inmediatos y las diferentes discusiones para que se institucionalice definitivamente en el año 2005 como política pública dirigida a los estudiantes de la UNLPam? O, dicho de otro modo, ¿cuáles han sido las instancias de decisiones y acciones políticas que se han desarrollado para que el programa finalmente fuera aprobado por el Consejo Superior de dicha Universidad?

A lo largo del trabajo se pudieron advertir tres antecedentes claves que permitieron comprender el origen y el proceso de constitución de dicha política institucional.

El primero de ellos, se remite al año 1991, cuando se elaboró un proyecto denominado Plan de Encuentros. Se refirió a esta experiencia a través de la siguiente cita:

De la evaluación de las entrevistas efectuadas a los ingresantes en años anteriores y, atendiendo a la solicitud de los centros de estudiantes y lo manifestado por estudiantes

¹⁵ “La actividad “Acompañante Alumno” brindará apoyo a los ingresantes en lo concerniente a todos los aspectos relativos a la inserción y permanencia en la vida universitaria. para ello se contará con la participación de estudiantes avanzados, asesorados por la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico, con representantes docentes de primer año y un representante de cada Centro de Estudiantes” (Resolución del CS de la UNLPam N° 029/2005, Artículo 1º).

avanzados con relación al momento de ingreso, se pensó en el año 1991, realizar un trabajo integral orientado a los estudiantes ingresantes de la UNLPam. (Olivera e Iguñiz, 2001, p. 47)

Además, las autoras citadas afirmaron que esta experiencia se constituyó en un antecedente para que en el año 1996, se presentara ante el Consejo Superior, el PAA. Aquí, nos encontramos ante el segundo antecedente a partir del cual se comenzaron a configurar las funciones de los AA y los objetivos y alcances generales del programa, así como la denominación Reglamento Acompañante Alumno.

Este reglamento, al igual que la experiencia anteriormente descrita, fue presentado ante el CS por el Servicio de Apoyo Psicopedagógico Integral [SAPSI]¹⁶. De esta manera, se manifestó en otra instancia favorecedora de la inserción socio-institucional de los estudiantes de la UNLPam, presentada por el Rector Ingeniero Carlos Arenzo; empero, no fue aprobado por el órgano de gobierno mencionado en líneas anteriores.

Como tercer antecedente o decisión política inmediata, podemos remitirnos al año 2004, momento en que se aprobó la Resolución del CS n° 019/04 que dio lugar al proyecto de Articulación Universidad – Nivel Polimodal con la intención de abordar el problema de la deserción en el nivel universitario. Del mismo modo se creó la Comisión Consultiva de Articulación; espacio este donde se elaboró el Reglamento Acompañante Alumno que fue aprobado por el CS en el año 2005.

Las discusiones sobre este reglamento en el año 2004 permitieron analizarlo como política pública, ya que fue aprobado a través de acuerdos, consensos e intereses que no se dirigieron en una misma dirección. Las voces de AA que luego serán recuperadas, señalan la existencia de posibles conflictos que podrían suponer acciones micropolíticas de resistencia; entendidas éstas, como decisiones y acciones de no adhesión - por parte de los actores políticos - a lo que se prescribe en el programa, reinterpretando y poniendo en juego la propia visión política ante la norma. De esta manera, a través de las entrevistas realizadas a la Coordinadora y los Acompañante Alumnos, se encontraron distintos puntos en desacuerdo. Lo mencionado refiere,

¹⁶ Servicio de Apoyo Psicopedagógico Integral, creado en el año 1990. Dependencia de Rectorado donde se desempeñó laboralmente –desde la década de 1990- la Coordinadora Técnica del Programa.

además, a lo que algunos autores conciben como márgenes de autonomía relativa¹⁷ de los actores políticos:

Los actores escolares nunca se limitan al cumplimiento de las reglas jerárquicamente establecidas por otros, no juegan solo un juego con reglas dadas, lo juegan con la capacidad estratégica de aplicar selectivamente las reglas disponibles, como así también con la capacidad de inventar y construir nuevas reglas. (Lima, 2004, p. 14. Citado en Miranda, 2014, p. 11)

Uno de ellos se vinculó con la problematización¹⁸ frente al estímulo monetario¹⁹. Los Acompañantes Alumnos comenzaron a expresar descontento respecto a lo que se prescribía en el Programa desde su contexto de producción (texto escrito formal) dado que proponía mercantilizar la relación entre ellos y los estudiantes ingresantes a las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico. En sus palabras:

A1: [...] ¿Pagar o no pagar? Esa fue una gran discusión, el monto. No el monto en sí, sino el hecho de que te tengan que pagar por acompañar a un compañero que ingresa a la Universidad. ¿Por qué esto de pagar a alguien que acompaña?

A2: Claro.

A1: Si nosotros lo veníamos haciendo *ad-honorem* (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 3).

A2: Esa era la discusión porque nosotros el compromiso que teníamos como estudiantes militantes que fuimos y somos, trabajábamos *ad-honorem* para los chicos [...] (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 3).

Es evidente la discrepancia que declararon estos entrevistados respecto del Artículo 8° de la Resolución CS N° 029/2005. Los estudiantes acompañantes concebían al estímulo como un pago; como un trabajo que mercantilizaba esa relación. Esa interpretación por parte de estos actores políticos fue fruto de sus experiencias y

¹⁷ Para Lima (2004) la recontextualización de las normativas en la práctica da cuenta de los márgenes de autonomía relativa apropiados y recreados por los actores, traducidos en normas autónomas que son construidas situacionalmente en las instituciones educativas.

¹⁸ Estas voces, que señalaron procesos conflictivos o acciones micropolíticas de resistencia, fueron recuperadas de dos Acompañantes Alumnos que desempeñaron sus tareas en los años 2005 y 2006.

¹⁹ Se sostuvo que el “estímulo se abonará mensualmente, a mes vencido y su duración será, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 2° para quienes ingresan al sistema y de once (11) meses consecutivos para quienes permanezcan por reinscripción según lo establecido en el Artículo 15°” (Resolución del CS de la UNLPam N°029/2005).

actividades pasadas vinculadas a la militancia en el Centro de Estudiantes [CEUCH] de la Facultad de Ciencias Humanas de General Pico, el Consejo Directivo y el Consejo Superior, como órganos de gobierno de la UNLPam.

Otra arena de disputa de poder (González González, 1998) como acción micropolítica de resistencia que se manifestó se relacionó con los espacios legítimos de poder.

A1: Otra cosa que también... la discusión era: “Bueno, no dejemos que otros ocupen lo que ya nosotros venimos haciendo”.

A2: Exacto.

A1: Que no nos roben...

A2: nuestro espacio.

A1: Nuestro espacio que nosotros ya lo veníamos haciendo años atrás y *ad-honorem* (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 4).

A2: El programa lamentablemente se tergiversaba porque se mezclaba con la actividad legítima de la agrupación. Entonces nosotros continuábamos con nuestro trabajo como militantes [...] y, quisiéramos o no, se nos mezclaban las funciones (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 12).

A2: [...] no nos quejábamos; lo que queríamos era que se siguiese legitimando algo que era propio y que nació en la Facultad de Ciencias Humanas de General Pico, prácticamente (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 16).

Lo que se enunció en las voces citadas fue la disputa por espacios legítimos de poder, en función de las actividades que estos AA venían desarrollando desde el CEUCH. El interés y la lucha por continuar las actividades prescriptas en ese momento en el Reglamento AA, como propias y legítimas de la agrupación a modo de construcción de márgenes de autonomía relativa (Lima, 2004), se advirtieron a continuación:

A1: Y en ese año se lanzó oficialmente, obviamente, nos anotamos porque dijimos: “No. Ese espacio lo tenemos que ocupar nosotros, porque ya lo veníamos haciendo nosotros, así que nosotros lo tenemos que ocupar” (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 5).

A1: Y bueno qué mejor, poder ocupar ahora enmarcado en un programa y ser reconocidos, porque antes lo hacíamos sin necesidad de ser reconocidos (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 4).

Se percibía, así, cómo grupos con intereses diferentes encontraban apoyo y colaboración en otros para lograr que los objetivos que perseguían ocupen un lugar dentro de la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico. El hecho de anotarse, de “*ocupar nosotros [...] Ese espacio...*”, “[...] *ahora enmarcado en un programa [...]*” (Entrevistado A1.), ubicó a los acompañantes en un lugar de disputa política. Pese a que tenían intereses diferentes, decidieron apoyarse en el programa para luchar como coalición.

Estos actores universitarios se negaron a perder espacios en el campo de lucha. Entonces, al decir de Ball, “[...] el concepto de “poder” es más activo, penetrante y flexible que el de autoridad” (1987, citado en Bernal Agudo, 2004, pp. 14- 15). El poder no debe ser considerado como posesión sino como resultado de un proceso. Para Ball (1989, p. 95) “el poder es disputado, no investido” (citado en Bernal Agudo, 2004, p. 15).

De este modo, algunos integrantes del CEUCH decidieron anotarse en el programa para continuar con sus actividades dentro de la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico. En las voces recuperadas se puso de manifiesto de qué manera los AA hicieron uso de la coalición como estrategia micropolítica y la disputa política situada para propender a que sus intereses ocupen un lugar dentro de la organización. En este sentido Bacharach y Mundell (1993) han señalado que “la coalición entre grupos de interés constituye una estrategia micropolítica que se desarrolla sólo en algunos casos y bajo determinadas condiciones (citados en González González, 1998, p. 230).

Al respecto, los entrevistados hicieron estas consideraciones:

A1: fue una discusión en las reuniones previas, previa a la implementación, porque nosotros decíamos: “nosotros no estamos en una Universidad grande como la UBA o, como por ejemplo, la Universidad de Córdoba. Esta es una Universidad chica que en una semana o menos, inclusive, conocés o mínimamente empezás (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 3).

A1: Y eso en el trabajo, digamos, acá en Pico que es una Facultad chica, no implicaba mucho tiempo (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 3).

Pese a que, en los inicios no apostaron por este programa por considerar que “[...] *no estamos en una Universidad grande como la UBA (Universidad Nacional de Buenos Aires) [...]*” (Entrevistado A1.), decidieron participar en él.

Por último, interesó señalar la posición de los entrevistados en relación a los requisitos por los cuales fueron seleccionados. De allí que se puso a discusión el Artículo n° 4° del Capítulo III del Reglamento Acompañante Alumno. Mientras que éste explicitaba:

Puede ser designado “Acompañante Alumno”, todo estudiante que se encuentre realizando actividades curriculares en la Universidad Nacional de La Pampa, que tenga aprobado como mínimo el 30% de las asignaturas de su carrera y acredite permanencia no menor a un año en la ciudad de la sede de la carrera en que cumpla la función; y manifestar disposición para actividades de tipo comunitarias, capacidad de relacionarse grupalmente y compromiso con la tarea. (Resolución CS n° 029/2005)

Los entrevistados expresaron:

A1: Una discusión fueron los requisitos.

A2: ¿Era más del 30% o el 20%?

A1: Una cosa era esto de tus condiciones, o cómo decir a lo cultural o tenía un ítem así.

A2: Sí tenía, una referencia a actividades socio-comunitarias.

A1: ¡Eso! (Enfatizando) socio-comunitarias. ¿Y qué es eso de sociocomunitaria? Y nosotros todo lo que veníamos haciendo no teníamos un certificado. ¿Cómo lo íbamos a probar?

A2: (Riéndose) Pero eran todas actividades socio-comunitarias.

A1: Eran de ese estilo. Nosotros, veníamos, siempre desde la agrupación haciendo muchas actividades y no necesitábamos jamás un comprobante para decir: hacíamos pero a cambio dame el comprobante [...].

A2: O nosotros somos...

A1: Sin ningún tipo de retribución (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 5).

A1: ¿Por qué vos tenías que tener el 30% si no es una cuestión académica del Acompañante Alumno? ¿Por qué tenés que tener aprobado 1°, 2° y 3° año de la

Facultad si no es un acompañamiento académico? ¿Por qué ese requisito académico? ¿Qué mide: por qué lo académico va a medir si sos más sociable o menos sociable o más comunitario o menos comunitario? ¿Por qué? Esa fue una discusión (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 7).

Sin embargo:

A1: Después comprendimos cuál es la lógica del sistema. Que acá no hay que hacer nada sin ningún certificado porque es como que después no tenés ningún comprobante y después....

A2: Tu trabajo fue en vano.

A1: Exacto (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 5).

En las voces citadas, aparecieron dos razones por las que estos acompañantes manifestaron procesos conflictivos (Bacharach y Mundell, 1993 citados en González González, 1998) frente al Reglamento. Por un lado, la cuestión académica vinculada al porcentaje de aprobación de las obligaciones curriculares que poseían como estudiantes universitarios. Por otro, lo referido a lo comunitario o a las actividades socio-comunitarias las cuales venían desarrollando desde la militancia, como otro requisito que cuestionan. A la vez, se preguntaron, si esta segunda exigencia era medida por lo académico.

En los discursos citados y los análisis precedentes quedó expuesta la construcción social de la que devino el PAA concebido como Política (Ball, 1999) política pública (Barco, 2005) y cuerpo normativo (Almandoz, 2001) de la UNLPam a partir de los tres antecedentes claves que han sido señalados, junto a los distintos posicionamientos políticos de los actores.

De este modo quedó expuesto que la estrategia de retención como Política se constituyó, en términos de Ball, en una representación codificada compleja y situada, fruto de distintas acciones y decisiones políticas de diferentes actores. Además, por compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones asumidas por los actores políticos que han participado en las instancias del contexto de producción y de la práctica; en sus instancias de interpretación y traducción.

A través de las voces de entrevistas citadas –como acciones micropolíticas de resistencia–, sumado a los antecedentes del programa, se presentó el devenir hacia su

institucionalización como representación codificada y decodificada en forma compleja en términos de Ball. Es decir, estos Acompañantes interpretaron y reinterpretaron la Política (Programa Acompañante Alumno); la interpelaron, la discutieron, manifestaron consensos y disensos bajo la construcción y puesta en acción de diferentes políticas.²⁰

Ello dio cuenta de la relación entre el contexto de producción de la política con lo que Ball entiende como “espacio” (*enactment*). Esto es, la puesta en acto. Las políticas no expresan solo qué se debe hacer sino que crean circunstancias que pueden perpetuar acciones políticas instituidas e instituyentes. A su vez se reflejó la concepción de política como economía de discurso de verdad de Foucault donde fueron relevantes los procesos de interpretación y traducción. En otras palabras:

La interpretación se relaciona con el lenguaje de la política, mientras que la traducción se aproxima más al lenguaje de la práctica. La traducción es una suerte de tercer espacio entre la política y la práctica, es el proceso interactivo de producción de textos institucionales y de ponerlos en acción, literalmente “*enacting*” la política usando tácticas que incluyen reuniones, charlas, planes, eventos, así como producir artefactos y pedir prestadas ideas y prácticas (...). (Ball, et. al., 2012, p. 45. citado Miranda, 2014, p. 8)

En síntesis, el programa institucionalizado y codificado institucionalmente, fue re-interpretado a través de acciones micropolíticas de resistencia (proceso de traducción) que problematizaron el estímulo monetario (dilucidado como un pago), la pérdida de espacios legítimos de poder de acompañantes que eran representantes estudiantiles y los requisitos de selección que aludían a un ingreso meritocrático por aprobación del 30% de las actividades curriculares²¹.

Además, los antecedentes históricos mencionados en este apartado (1991, 1996 y 2004), le otorgaron sentido a la política a partir del año 2005 y, a su vez, operaron como elementos configuradores políticos de permanencia; los que se pusieron en ejercicio en los contextos de producción y de la práctica de la misma²².

²⁰ Para Ball la Política, con mayúscula, representa la instancia formal y legislativa. Las políticas, con minúscula, son los modos en los cuales la Política es re-elaborada, re-formulada y re-trabajada bajo múltiples instancias dentro de las instituciones.

²¹ Al respecto “(...) es importante señalar que el contexto de la práctica es el lugar de “múltiples políticas” en el que las contradicciones deben ser manejadas, porque las políticas se acumulan, solapan y “sedimentan” en capas, de modo que las nuevas políticas deben administrarse con las viejas” (Miranda, 2014, pp. 8-9).

²² La idea de continuidad de algunos elementos que configuraron el Programa Acompañante Alumno se expresa en próximos apartados.

De esta manera se logró hallar conocimiento respecto a las relaciones acontecidas entre el contexto de producción y de la práctica de la política investigada en función de las decisiones que refieren al diseño y configuración de la misma y las acciones micropolíticas de resistencia declaradas por los acompañantes alumnos.

b. Regularidades y rupturas

En las diversas Resoluciones aprobadas por el CS de la UNLPam se identificaron regularidades que han puesto de manifiesto la permanencia de algunos elementos de las distintas decisiones y acciones políticas que se presentaron condensadas, finalmente, en el discurso del PAA del año 2005. No obstante y, de igual manera, se advirtieron ciertas rupturas que también aportaron a la descripción de la política investigada. Estas continuidades y rupturas han repercutido en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico en el corte temporal en el que se circunscribió la investigación.

Por el lado de las regularidades apareció como *continuum*, no sólo desde el año 2005 hasta el año 2010, sino a partir de aquellas experiencias (1991, 1996 y 2004) que fueron presentadas como antecedentes claves del programa vinculadas a los objetivos y alcances generales como así también a las funciones de los AA. Al respecto todas ellas refirieron a la inserción socio-institucional²³.

En este sentido se lo interpretó bajo la idea de elementos configuradores políticos de permanencia dado que subsistieron durante varios años y disputaron un espacio de influencia y concreción política. Esto es, más allá de que alguna propuesta reglamentaria no haya sido institucionalizada; sí quedaron resabios de la misma a lo largo del tiempo, lo que permitió configurar y reconfigurar nuevos intentos de institucionalización política.

El programa institucionalizado en el 2005 tuvo como antecedentes las discusiones del año 2004 y mantuvo los objetivos y alcances de las experiencias anteriores citadas en lo concerniente a la inserción a la vida universitaria. Además hubo

²³ Plan de Encuentros (1991): informaba sobre aspectos administrativos, inscripciones, etc.; servicios que brindaba la universidad como comedor, biblioteca, etc. Proyecto Acompañante Alumno (1996): estimulaba la integración e inserción referida a la vida universitaria (aspectos administrativos y académicos) y servicios como comedor, etc.

continuidad en la denominación de Reglamento Acompañante Alumno en el proyecto no aprobado de 1996²⁴ y el finalmente institucionalizado en el año 2005.

Por último, las funciones de los acompañantes del 2005 no distaron de las experiencias del 1991 y 1996 donde se afirmó que son funciones de éstos, estimular la integración–inserción–permanencia. Al mismo tiempo y conforme al Artículo 5º, orientar, acompañar y asesorar durante el primer año a ingresantes, preferentemente de la misma carrera en la cual se desempeña, en los aspectos referidos a la vida universitaria (trámites administrativos, de biblioteca, comedor universitario, programas de ayuda económica y otros servicios); inherentes a la carrera (planes de estudio, actividades curriculares, etc.) y conocimiento de la ciudad (lugares recreativos, pensiones, uso de transportes, etc.).

De este modo pudimos afirmar que estas funciones mantuvieron una vinculación con los objetivos y alcances del programa, las que operaron como una fuerte continuidad en el sentido de que se hizo mención a los aspectos referidos a la vida universitaria, a los inherentes a la carrera y al conocimiento de la ciudad, principalmente en la experiencia de 1996 y en la Resolución CS N° 029/2005.

Centrándonos en las rupturas que tuvo el programa se advirtieron dos cuestiones que se modificaron concernientes al período de asignación de los acompañantes con relación a la prueba piloto inicial y a la duración de la relación AA – Ingresantes en vinculación con el estímulo a percibir.

En el primer caso, durante el año 2007 se modificó la disposición transitoria de implementación como “Prueba Piloto” expresada en la Resolución CS N° 029/2005. Además, ya no se asignaron por once meses, de los cuales tres fueron *ad honorem*, sino por seis meses, con uno *ad honorem*. Esta modificación permaneció constante hasta el año 2010.

Finalmente, se modificaron los Artículos 7º y 8º. El primero de ellos refirió a la duración de la relación AA – Ingresantes; mientras que el segundo, sobre el estímulo mensual. Sin embargo se consideraron en este trabajo como una sola modificación dado que ambas disposiciones estaban estrechamente vinculadas. A partir del año 2007, la relación quedó reglada semestralmente y el pago del estímulo dependió de quienes se

²⁴ Pese a que esta experiencia no fue aprobada en su momento, sí configuró políticamente el Programa. De allí que es un elemento configurador de permanencia.

inscribían por primera vez o permanecían por reinscripción. Así, no solo se modificó la duración de la relación entre AA y estudiantes que ingresaban a la UNLPam, sino también el estímulo que percibían los primeros.

Ante lo expuesto se recupera lo que afirma Miranda al decir que: “También la historia y las prácticas acumuladas en las culturas institucionales y del sistema operan en las reinterpretaciones, de modo que pueden presentar cambios y transformaciones significativas en la política original (2014, p.8). Esta idea no sólo permitió comprender las rupturas y regularidades de la política estudiada sino también las múltiples políticas específicas que han desarrollado, tanto la Coordinadora Técnica como los Acompañantes Alumnos, durante los años 2005-2010 en la Facultad de Ciencias Humanas (Sede General Pico) de la UNLPam, tanto en el terreno de producción como en de la práctica de la política.

IX. Caso específico: el contexto de la práctica del PAA en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) 2005-2010

a. La organización

Antes de exponer el análisis e interpretación de los datos es necesario hacer mención a cómo se concibió en este trabajo el espacio donde se ha puesto en acción el programa. De esta manera, la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede General Pico fue entendida como entidad política y, a la vez, como sistema político. Es decir, “[...] es un área de luchas y conflictos” (González Gonzáles, 1998, p. 217) que se condiciona por un contexto más amplio que el institucional. En términos de Bacharach:

Las organizaciones deberían ser vistas como sistemas políticos, internamente y en sus relaciones externas; los miembros de las organizaciones deberían ser concebidos como actores políticos, con sus propias necesidades, objetivos y estrategias para lograr esos objetivos. En las organizaciones surgen coaliciones entre los actores que identifican objetivos comunes e idean estrategias para lograrlos, y sus acciones están constreñidas por las estructuras, tecnologías e ideologías. (1998, citado en González González, 1998, p.217)

Así es que, si bien no se tomó a la Facultad como unidad de análisis sino a los grupos de interés (como ya fue explicitado) encargados de desarrollar el programa que

se estudió, se consideró a la organización como un eje central en función de las estrategias que han llevado a cabo los actores políticos conforme al logro de sus objetivos perseguidos.

Asimismo se han podido identificar, en la unidad académica, la existencia de “múltiples formas de poder” (González González, 1998, p. 218)²⁵ en términos de algunos autores como Bolman y Deal (1984, citado en González González, 1998), Hoyle (1986, citado en González González, 1988) y Santos Guerra (1992, citado en González González, 1988) a través de las acciones desarrolladas por los actores políticos visibles. Las mismas se correspondieron con el poder formal, por oportunidad, control de conocimiento e información, control de la organización informal, uso de las estructuras y los reglamentos y coerción.

Durante el transcurso del contexto de la práctica de la política se pusieron en juego una serie de micropolíticas con características específicas, acordes a los intereses o lógicas de acción que detentaron los actores encargados de ponerla en acción. Por tal situación, es importante recuperar la categoría de actores de nivel intermedio como “aquellos actores organizacionales o individuales, sociales o estatales, que participan en el proceso de implementación de las políticas” (Pressman y Wildawsky, 1984, citados en Gvirtz, 2010, p. 76).

En términos de Bacharach (1993, citado en González González, 1998, p. 224) la CT y los AA son considerados “actores micropolíticos relevantes” en tanto que, sobre ellos descansó, el desarrollo del programa. A su vez, entendidos como “grupos de interés” o “conjunto de interés” (Hoyle, 1986, citado en González González, 1998, p. 220) dado que compartieron un interés común vinculado a los objetivos y alcances de la estrategia de inclusión de estudiantes.

En efecto se identificaron a través de sus discursos tanto orales como escritos algunos de los atributos que los configuraban como actores. Según Repetto (1998, citado en Gvirtz, 2010, p. 75) “son cinco los atributos que hacen que un determinado colectivo o individuo se configure como actor”. Así es que el autor identifica, en

²⁵ Para Bacharach y Mundell (1993) existen diferentes ámbitos del análisis micropolítico. Uno de ellos lo constituye las diferentes dimensiones del poder puesto en ejercicio. Además existen otras que son: contenidos, estrategias, actores relevantes y unidad de análisis (Citados en González González, 1998, p. 224).

términos de capacidades, a la negociación²⁶, a descifrar el contexto, a la representación, a la movilización social y a la acción colectiva como atributos que detentan los actores.

Los AA que, simultáneamente fueron representantes del CEUCH de la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico, desarrollaron “políticas específicas” (Bacharach y Mundell, 1993, citados en González González, 1998, p. 227) de ingreso universitario que se pudieron identificar a través de los diagnósticos o primeros contactos con la población estudiantil. Para los autores, estas políticas, son conceptuadas como “creencias asentadas en cuanto a nivel de comportamiento que guían y dirigen acciones específicas, las cuales se traducen en metas y medios políticos” (citado en González González, 1998, p. 227).

De esta manera las políticas específicas que reinaron en ese momento se vincularon con conocer, a través de diagnósticos, las características de los estudiantes que ingresaban. Esto es, por qué venían y por qué elegían la carrera (como forma de conocer parte de sus trayectorias y confrontarlas con la realidad universitaria). En estos términos se advirtió el contenido de la micropolítica que estaba en puja. Los objetivos, prescriptos en el programa (2005), no distaban de los que los estudiantes del mencionado órgano de gobierno perseguían. ¿Esto dio cuenta del desconocimiento institucional de las actividades que se realizaban desde el Centro de Estudiantes?

Las preguntas básicas y consignas se convirtieron en criterios que fueron de utilidad para evaluar la necesidad de elaborar un diagnóstico (medio) con el fin de cumplir con los objetivos del programa y los intereses perseguidos por el CEUCH de ese momento²⁷. Ante esto estamos en presencia del contenido de la actividad micropolítica; el interés (Hoyle) de este grupo, metas (Blase), luchas sobre el control, propósitos y contenidos ideológicos de la política y toma de decisión (Ball) o, ante la lógica de acción (Bacharach y Mundell, 1993) (citados en González González, 1998, pp. 226-227). Para los últimos autores, éste

[...] es un constructo que designa formas de coherencia entre objetivos [...] metas, que luego se convierten en criterios que se pueden utilizar para evaluar decisiones, los

²⁶ Cabe aclarar que según algunos de los autores de la perspectiva micropolítica (desde la cual se posiciona esta investigación), este tipo de atributo que considera Repetto, es concebido como una estrategia micropolítica (Bacharach y Mundell, 1993, citado en González González, 1988).

²⁷ En términos de González González (1998) son políticas organizativas. Esto es son luchas que ocurren entre personas o grupos de interés con el propósito de establecer unidad en torno a una lógica de acción particular. Podemos definir las políticas organizativas como la lucha que ocurre en torno a varias posibles lógicas de acción y sus diversas manifestaciones (p. 223).

procedimientos individuales y las prácticas organizativas (medios). En lugar de que cada medio y cada meta ambigua se someta separadamente a negociación, medios y metas están interconectados conjuntamente por una trama o lógica subyacente [...]. En esencia, una lógica de acción puede ser considerada como la relación implícita, (esto es, no declarada) entre metas y medios que es asumida por los actores en la organización. (Bacharach y Mundell, 1993, citados en González González, 1998, p. 427)

Sobre los medios que se utilizaron desde el CEUCH en los años 2005 y 2006, los entrevistados afirmaron:

A2: Entonces nos dividíamos todos los que estábamos en el Centro de Estudiantes. Todos los que estábamos, tanto en Secretarías, como los que estaban trabajando como siempre con el resto de los compañeros. Entonces, nos distribuíamos por grupo. Nosotros, previamente, teníamos consignas para trabajar y establecer los diagnósticos: de dónde vienen, por qué eligieron la carrera, ¿tienen alguna duda?, qué miedos tienen, qué aspiraciones tienen (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 4).

A2: De dónde venías, cómo viniste, con qué aspiración viniste, por qué elegiste la carrera, ¿le tenés miedo a algo? ¿Qué materias te gustan? (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 9).

A1: Y el acompañamiento en las actividades. En un principio, por ahí, íbamos probando, digamos. También un poco como de... bueno... un poco de acompañamiento de... a ver... no sé, de preguntas básicas como vos decías, de dónde vienen, fundamentalmente.

A2: ¿Cómo les fue en los parciales? (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 11).

A1: (...) porque la idea era que los orientemos, dónde queda el Comedor, dónde queda la Biblioteca, cómo usar el sistema para poder pedir un libro (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 2).

A1: Dónde quedaba, bueno, la fotocopiadora. Un poquito de...

A2: de vida cultural y social, también (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 2).

A2: Y nosotros, dentro de la función que teníamos dentro del Centro de Estudiantes como compañeros avanzados en la carrera, continuamente les estábamos, les

estábamos mechando información a los chicos; información en sí, tanto burocrática como información social (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p.2).

Al respecto, una entrevistada que fue AA durante los años 2007 y 2008 expresó:

A4: Orientarlos en distintos aspectos dentro de la institución [...]. Bueno, ver qué necesidades tienen los alumnos. ¿Necesita una beca? Lo orientamos. ¿Necesita un carnet? Bueno, bárbaro, dónde tiene que dirigirse. ¿Qué es el Rectorado, para qué sirve? Bueno todas esas cuestiones básicas para el manejo dentro de la Facultad (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, p. 2).

Estas voces de AA de los años 2005, 2006, 2007 y 2008 refirieron a la vida cultural y social, así como también a la información social y burocrática como cuestiones básicas para el manejo dentro de la Facultad.

En relación a lo dicho, un Informe de la Coordinadora sobre los años 2005/2006 aludió a las estrategias de inserción realizadas por los AA. En el mismo confirmó la incorporación de éstos “a las actividades de extensión de la Universidad (coro, teatro, deportes, actividades de campamentos) [...] reuniones en el comedor universitario: cenas a la canasta, mateadas, películas y luego comentarlas, entre otras actividades” (p.1). De esta manera, desde dos lugares distintos como lo es la autoridad formal (C.T.) y la legitimada por los estudiantes, los AA desarrollaron sus estrategias.

Ante lo expuesto y los análisis e interpretaciones que siguen, resulta necesario preguntarse: ¿de qué manera, dentro de la organización, se puso en ejercicio el poder para desarrollar el Programa?

Uno de ellos fue bajo la fuente de poder por “oportunidad” (Hoyle, 1986, p. 74). Es decir, “cuando se cuenta con poder como consecuencia de ocupar roles que, aunque están bajos en jerarquía, proporcionan la oportunidad de ejercer poder a través del control de la información o de tareas organizativas clave” (citado en González González, 1998, p. 233).

Por otra parte, mantuvieron el “control de conocimiento e información” (Santos Guerra, 1992, citado en González González, 1998, pp. 233-234) que, además, se vincula con la fuente mencionada, como otro recurso de poder. Los acompañantes, fueron quienes accedieron al conocimiento y a la información burocrática, social y de vida

cultural vinculada a las necesidades de los estudiantes que ingresaban a la Universidad; lo que les permitió definir las situaciones organizativas específicas y situadas dentro de la organización.

Esta última manifestación, como tipo específico de multiplicidad de fuentes de poder se tradujo en la capacidad de descifrar el contexto como atributo de los actores (Repetto, 1998, citado en Gvirtz, 2010). Fue gracias a esta capacidad que existió la posibilidad de acceder a la mayor cantidad y calidad posible de información. A su vez, conforme a la mencionada fuente de poder por oportunidad, se expresó otro atributo configurador de los actores. Esto es, la capacidad de representación, que en el caso de los actores políticos insinuó la posibilidad de liderazgo para expresarse en quienes constituyeron su base de sustentación. En este caso a partir del CEUCH y sus actividades organizativas, como poder legitimado a través del voto, se representaba la base de sustentación: el estudiantado.

Otro tipo de política específica de AA de los años 2005, 2006, 2007 y 2008 encontrada refirió a la división de estudiantes a acompañar conforme al criterio de cantidad y a reuniones en espacios no formales como el Buffet. En estas últimas, el poder se manifestó a través del “control de la organización informal” y de “redes relacionales informales” (Santos Guerra, 1992, citado en González González, 1998, p. 234); además de la comunicación telefónica y vía correo electrónico. Ello, fue identificado tanto en las voces de estos actores como así también en los informes de la Coordinadora.

Lo dicho en este apartado, permitió dar cuenta de algunas maneras en que se manifestó el poder. En este caso, bajo múltiples fuentes en la cotidianeidad micropolítica. Así es que, por un lado, se advirtió la fuente de poder legitimado o autoridad formal (Santos Guerra, 1992, citado en González González, 1998) o estructural (Hoyle, 1986, citado en González González, 1998) que justificó el ejercicio del poder avalado y legitimado institucionalmente de la Coordinadora Técnica y, por otro, el poder por oportunidad, el control de conocimiento e información y el control de la organización informal, que ejercieron los AA. Estas múltiples maneras de poner en ejercicio el poder dio cuenta de las políticas con minúscula, en términos de Ball, a través de las cuales la Política (con mayúscula: PAA) ha sido re-elaborada, re-formulada y re-trabajada situacionalmente dentro de la FCH Sede General Pico.

b. Vínculos AA – Estudiantes y AA – CT

Sobre la vinculación entre AA y estudiantes a acompañar, los entrevistados de los años 2005 y 2006 afirmaron lo siguiente:

A1: [...] Nos daban. Me acuerdo el primer año, Aula (X) y carpetita. Y nos daban los nombres. Creo que eran diez o veinte. No me acuerdo el número.

A2: Veinte ingresantes por cada uno.

A1: Exacto. Y vos tenías la tarea de ubicarlos, encontrarlos, presentarte. Tomar registro del número de teléfono.

A2: Exacto. De domicilio (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, pp. 7-8).

Por su parte en un Informe de Avance del Programa Acompañante Alumno de 2007 elaborado por la coordinadora se determinó, al referir a los AA, “que cada uno de ellos tenga alrededor de 20 – 25 ingresantes en su grupo (...)” (p. 1) al tomar como referencia la cantidad de inscriptos en cada carrera.

Además se aludió a las “redes relacionales informales” o “control de la organización informal” (Santos Guerra, 1992, s/p. citado en González González, 1998, pp. 233-234) en relación a los modos de comunicación que tuvieron los Acompañantes Alumnos y los estudiantes ingresantes. En otros dos informes de la responsable de la coordinación técnica del año 2006²⁸ se afirmó que “hubo casos que efectuaron encuentros en los domicilios de estudiantes acompañados o Acompañantes” (p. 2). Por otro lado refiriéndose a acompañantes de General Pico, “tienen un estilo muy dinámico, muchos de ellos se reúnen incluso en domicilios, hacen visitas domiciliarias cuando algún alumno no concurre, etc. apelando a un encuentro más personalizado” (Informe Avance del Programa Acompañante Alumno, 2007, p. 2). Sumado a ello, “el contacto se mantuvo vía correo electrónico, vía teléfono o mensajes telefónicos” (Informe Avance del Programa Acompañante Alumno, 2007, p. 2).

Por otro lado, la Coordinadora expresó:

²⁸ Estos datos fueron recuperados de dos informes del desarrollo de la actividad en 2006 que, se dijo anteriormente, “suma a la experiencia del año 2005”. Uno titulado “Informe avance del Programa Acompañante Alumno 2006” y otro “Informe del Programa Acompañante Alumno (AA).”

Una cosa importante, marcó un hito importante, es que haya un Buffet en la sede de encuentro, digamos. Que los chicos supieran que podían contar con ellos, o sea, con los acompañantes. Bueno, con sus pares (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, pp. 17-18).

En relación a la voz citada, Acompañantes de 2005 y 2006 señalaron:

A1: Poníamos un horario en la Facultad o a veces nos juntábamos en un lugar que no sea la Facultad. O, por ahí, el Buffet. Un lugar un poco más, no tan formal.

A2: Y, en el 2006, es donde empezamos con el Buffet (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 11).

Se interpretó, en esta empírea, la instancia de manifestación de control de la organización informal. De esta manera el Buffet, como recurso, se constituyó en un espacio político estratégico del CEUCH para el logro de sus intereses políticos. Dentro del plano del ejercicio de esta fuente de poder para ejecutar el programa, también, se encontraron datos que manifestaron AA de los años 2007 y 2008. Así es que, además de contar con ese espacio físico, apareció el Ciclo de Cine como espacio para ejercer el poder informal. En palabras de ellos:

A3: Lo que hacíamos era el espacio de cine (Comunicación personal, 26 de noviembre de 2011, p. 4).

A4: Primeramente para iniciar con estos encuentros, surgió la idea de ponernos en contacto para armar el ciclo de cine (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, p. 2).

En el análisis de estos datos, se manifestó el control de la organización informal como otra multiplicidad de fuente de poder de estos grupos de interés;

Esta es una fuente de poder relacionada con las diversas relaciones y redes relacionales informales que se desarrollan [...] y que ofrecen una información, más rica que la proveniente de canales formales, sobre la realidad organizativa. (Santos Guerra, 1992, citado en González González, 1998, p. 234)

Además, Santos Guerra (1992), señala que a través de estas redes relacionales informales “se puede ejercer influencia interpersonal, adquirir información básica para

los propios intereses y para preparar el camino de cara a lograr los propósitos que se pretenden [...]”. “De este modo, quienes conocen y se mueven bien por los entresijos de la organización informal, cuentan con una fuente de poder nada despreciable” (citado en González González, 1998, p. 234). De este modo la comunicación a través de celular, correo electrónico, el Buffet y el Ciclo de Cine fueron importantes redes relacionales informales para promover los intereses de los grupos de interés vinculados no sólo a los objetivos del programa sino también a los perseguidos por el CEUCH.

El ejercicio de la fuente de poder como “coerción” (Bolman y Deal, 1984, citados en González González, 1998, p. 233) se identificó en la relación que se estableció entre la CT y los AA. Al respecto, distintos entrevistados de los años 2005, 2006, 2007 y 2008 aseveraron:

A1: Y después teníamos que mandar informes por e-mail a la coordinadora.

A1: Diciendo, fundamentalmente, si el chico seguía o el compañero o la compañera seguía en la Facultad [...] (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 12).

Sin embargo, los Acompañantes manifestaron desacuerdos frente a la no devolución institucional de lo que realizaban en su tarea. De este modo lo pusieron en palabras;

A1: Sólo quería decir y faltó decir que no... Nunca hubo conclusiones. Nunca hubo devoluciones.

A2: No, no hubo.

A1: Nunca hubo eh... reconstruir o reformular.

A2: O reformulaciones para nosotros.

A1: O recomendaciones o estrategias. Faltaba eso, esa parte institucionalmente (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, pp. 17-18).

A3: Lo que hacíamos era recolectar información de estudiantes que teníamos a nuestro cargo y enviar (Comunicación personal, 26 de noviembre de 2011, p. 1).

A4: El tema de coordinación era mandar e-mails sobre cómo estaban los alumnos; qué pasaba. Y, por ahí era como muy, no sé, yo lo veía como muy rutinario. Muy de decir: “le mando el e-mail para ver cómo está el alumno” (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, p. 4).

A4: mandábamos un e-mail y nos decían: “Bueno. Bárbaro, impleméntenlo. Y el siguiente e-mail era: “¿Cómo les fue? ¿Participaron los alumnos? ¿Qué respuestas tuvieron? ¿Qué piensan ustedes?” Era todo así (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, pp. 4-5).

A4: Yo digo: ¿y bueno qué hago con eso? ¿Por qué el tema de mandar datos? (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, p. 8).

A4: ya lo último era: “Bueno mando la información para que esté (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2001, p. 8).

En las acciones desarrolladas en los años 2009 y 2010 para poner en acción la política se identificó como regularidad (lo que no dista de las experiencias anteriores) el Ciclo de Cine y la presencia del CEUCH en la colaboración con las actividades. Un informe de la CT del año 2010²⁹ evidenció la participación sostenida en los últimos tres años en el Ciclo de Cine semanal, por parte de los Acompañantes Alumnos. Ello demostró la permanencia de estas acciones como políticas específicas de los diferentes grupos de interés dentro de la entidad política, específicamente, en el contexto de la práctica.

Con estos apartados, se pretendió dar cuenta de cuáles fueron las acciones que tanto la CT como los AA han desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico, durante los años 2005-2010, para poner en curso el contexto de la práctica del PAA. De este modo se identificaron diversos recursos de poder que los actores políticos mencionados han utilizado para lograr sus intereses. No sólo del programa en cuestión sino los inherentes a las actividades que desde el CEUCH se venían desarrollando. Como puede verse, los recursos fueron variados y no sólo se manifestaron bajo sus dimensiones clásicas (de autoridad e influencia) sino a través de una variedad de fuentes de poder, que configuraron las dimensiones de producción y de la práctica de la política.

Lo mencionado dio cuenta de cómo la política se combinó como texto y, a la vez, discurso. Como texto en el sentido del trayecto sinuoso e imprevisto impulsado por

²⁹ Informe Programa Acompañante Alumno 2010.

las distintas arenas políticas, de cada contexto, mediante peleas, compromisos, interpretaciones, reinterpretaciones de la autoridad pública que fueron decodificadas por los actores que interpelaron y aportaron diversos sentidos, al elaborar ajustes secundarios al propio contexto de modo complejo. Ball expresa que las políticas no dicen qué hacer, sino que crean las circunstancias y los actores crean respuestas que construyen en contexto y, se produce así, el pasaje del texto al discurso; de la ley a la práctica. (Senén González y Vilella Paz, 2009).

X. Los significados sobre el ingreso universitario y su impacto en el contexto de la práctica del Programa Acompañante Alumno.

El Programa Acompañante Alumno, que se abordó en esta investigación, también fue estudiado en relación a los significados que giraron en torno a la inclusión universitaria³⁰ en su contexto de producción y de la práctica. Del mismo modo, cómo o de qué manera estos significados justificaron el modelo de intervención de tal estrategia en el contexto de la práctica; más específicamente en la re-contextualización o puesta en acto de la política mencionada.

Se constató que el origen inmediato del programa se encontraba en el Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de La Pampa, 2005-2010 (PE PDI) a partir de la conformación de la Comisión Articulación Escuela Media - Universidad con el objetivo de intervenir en una situación de desgranamiento inicial de los estudiantes que ingresaban a la Universidad Nacional de La Pampa.

Dado el porcentaje de deserción en 2004-2005: 34, 15 % (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005, p. 46) comenzaron a proponerse una serie de discusiones y acciones para atender tal problemática. De este modo, en el año 2004 (aprobado el Proyecto de Articulación con el Nivel Polimodal, Res. C.S. N° 019/04), se propuso la “Presentación al Consejo Superior del **Reglamento de Acompañante**

³⁰ La noción de inclusión universitaria se la relaciona en este trabajo con el ingreso universitario sin desconsiderar la complejidad del fenómeno como así también realizar un reduccionismo teórico. El encuentro o des-encuentro que conlleva ingresar a la universidad (Vélez, 2005) probablemente garantice o no la inclusión universitaria.

Alumno en tratamiento” (Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional, 2005, p. 69).

De aquí y de algunas entrevistas realizadas, surgió el supuesto respecto a la coexistencia de distintos significados puestos alrededor de las condiciones del ingreso universitario que probablemente otorgaron fundamentos a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron los significados que se le asignaron al ingreso universitario?; ¿Podemos hablar de significados encontrados; yuxtapuestos? Si es así, ¿cómo operaron en el contexto de producción y de la práctica del Programa Acompañante Alumno?

El objetivo específico que se trabajó aquí se correspondió con interpretar los significados en relación a los contextos de producción y de la práctica del Programa Acompañante Alumno en la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico, UNLPam durante los años 2005-2010.

En análisis preliminares de documentación oficial y entrevistas, se pudieron deducir distintos significados acerca de las condiciones sobre el ingreso de los estudiantes, los que tenderían a la explicación del problema de la deserción y desgranamiento durante el corte temporal que se analizó.

De esta manera el proceso de investigación permitió, dada su flexibilidad, reflexionar sobre el supuesto de que habría una relación entre estos significados y los modos de intervención previstos desde el PAA, que se tornaron visibles en la aparente contradicción entre los documentos oficiales y las voces de los actores. No sólo es en el momento en que otorgaron sentido a la configuración del problema del ingreso, sino también en los modos de intervención sobre el mismo. Se supuso así, que esos significados se depositaron sobre los distintos actores intervinientes, y con distintos grados de responsabilidad, mediando entre los contextos de producción y de la práctica de la política.

Así es que resultó posible suponer la existencia de significados respecto al ingreso universitario –de los actores políticos visibles³¹- que se encontraban agazapados y en conflicto, fuertemente condicionados por la *enacted* del PAA, respecto a los discursos que se encontraron en documentos oficiales referidos a la política en cuestión.

³¹Los significados que los actores políticos relevantes construyen socialmente se vinculan a los diferentes modos en cómo codifican y decodifican la política como representación compleja, fruto de sus historias, vivencias e intereses.

Además existieron espacios que daban cuenta de ciertos grados de indeterminación del campo; lo que permitió reflexionar que la inclusión de los estudiantes, no sólo se vinculaba con la “adaptación socio-institucional” propuestas por los documentos oficiales, como prioridad, sino con otros sentidos que giraron en torno a la configuración de la inclusión universitaria.

1. Diferentes significados sobre el ingreso universitario manifiestos en el contexto de producción y de la práctica

Los contextos de producción y de la práctica se constituyeron en dimensiones de análisis del programa. Tal es así que en relación al primero convergieron (no siempre en una misma dirección) prescripciones del orden normativo y; en relación al segundo, interpretaciones y reinterpretaciones de los actores políticos encargados del desarrollo y puesta en acción del mismo.

Ball sostiene que las políticas no son implementadas. “Rechaza completamente la idea de que las políticas son implementadas porque eso sugiere un proceso lineal por el cual ellas se mueven en dirección a la práctica de manera directa (Mainardes y Marcondes, 2009)” (citados en Miranda, 2011, p.115). En contraposición asevera que el “contexto de la práctica es un contexto de acción en el que el texto político está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica (...)” (citados en Miranda, 2011, p.115). Éste, al igual que los otros contextos³² señalados por el investigador son “arenas de actividad social y discursiva a través de las cuales las políticas se mueven y dentro de las cuales las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas” (Miranda, 2011, pp. 109-110).

Sostiene Stephen Ball que las políticas son “(...) representaciones codificadas en formas complejas (que) se expresan mediante peleas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública y también, decodificadas por la vía de las

³²El autor señala que el análisis de las trayectorias de las políticas educativas, supone analizar de manera interrelacionada, los contextos de influencia, de producción del texto político y de la práctica. Además de los contextos de resultados/efectos y de la estrategia política que “necesitan ser incluidos en el contexto de la práctica y el contexto de influencia, respectivamente” (Miranda, 2011, p.118). Además sostiene que un investigador puede situarse en el análisis de algunos de ellos, tal como se lo realizó en esta investigación.

reinterpretaciones de los actores y sus experiencias, habilidades y recursos” (1997, p. 24. citado en Novick Senén González, 2008, p. 101).

En torno a ellas giraron y se construyeron significados. El concepto de significado fue entendido como fenómeno social, mediado culturalmente, “(...) cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos (...)”; “(...) una interpretación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente” (Brunner, 1998, p. 77).

De este modo, a partir del análisis de entrevistas y documentos oficiales referidos al programa, se identificaron diferentes significados que giraron en torno a la inclusión universitaria. Los mismos se encontraron plasmados en las diferentes Resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la UNLPam sumado a Informes de la Coordinadora Técnica del programa y a voces que tanto ella como los Acompañantes Alumnos han manifestado.

En relación a ello se encontró un significado sobre el ingreso universitario que aludió a la “inserción socio-institucional” mediada por los objetivos y alcances generales del programa vinculados a las funciones de los Acompañantes Alumnos. Así, en Consideraciones Generales Capítulo I de las diversas Resoluciones, se explicitó:

La actividad “Acompañante Alumno” brindará apoyo a los ingresantes en lo concerniente a todos los aspectos relativos a la inserción y permanencia en la vida universitaria. Para ello, se contará con la participación de estudiantes avanzados, asesorados por la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico, con representantes docentes de primer año y un representante de cada Centro de Estudiantes. (Artículo 1º)

Este significado fue constatado en análisis preliminares donde hemos puesto de manifiesto que este objetivo general, ha aparecido como *continuum* no sólo desde el año 2005 hasta el 2010, sino en las experiencias denominadas “antecedentes claves” del programa (1991; 1996 y 2004), concebidos como elementos configuradores políticos de permanencia que se pusieron en práctica en los contextos de producción y de la práctica del programa.

Tal es así que no sólo configuraron de sentido político los objetivos del programa y las funciones de los Acompañantes Alumno (manifestándose como regularidades/continuidades) sino también la construcción social y política del

significado sobre ingreso universitario mencionado en el terreno del “*enacted*” de la política.

Además se halló que las funciones de los Acompañantes Alumnos no distaban de las experiencias de 1991, 1996 donde se hacía referencia a estimular la integración –inserción – permanencia a partir de ciertas tareas que desempeñaron los Acompañantes Alumnos y que configuraron los sentidos sobre el ingreso universitario. En relación a ello y conforme al Artículo 5^{o33}, orientar, acompañar y asesorar durante el primer año a ingresantes, preferentemente de la misma carrera en la cual se desempeña, en los aspectos referidos a la vida universitaria (trámites administrativos, de biblioteca, comedor universitario, programas de ayuda económica y otros servicios); inherentes a la carrera (planes de estudio, actividades curriculares, etc.) y conocimiento de la ciudad (lugares recreativos, pensiones, uso de transportes, etc.).

En efecto se sostuvo que:

(...) estas funciones mantienen relación con los objetivos y alcances del programa señalados en párrafos anteriores y que operan como una fuerte continuidad en el sentido de que se hace mención a ‘los aspectos referidos a la vida universitaria’ y a los ‘inherentes a la carrera’, principalmente en la experiencia de 1996 y en la Res. C.S 029/2005. Sumado a ello, podemos agregar ‘el conocimiento de la ciudad’. (Morales, 2014, p. 203)

En palabras de la coordinadora, para referir a estos significados;

(...) lo que se busca también es la ambientación y la inclusión a la Facultad. Pero también, al ser tan alto el porcentaje de ingresantes que no provienen del lugar donde se brindan las carreras también la inclusión a la ciudad y hacer amigos, en fin, ¿no? Y de que permanezcan, más allá de los horarios en los que tienen clases (...) (p.17).

El Programa Acompañante Alumno, lo que busca es promover la accesibilidad y la inclusión (p.14).

(...) bueno al ser una Universidad democrática, nacional, abierta; tenía que dar cuenta de eso, digamos. Y que ese programa tendía a la inclusión (p. 33).

³³Resolución del Consejo Superior de la UNLPam N° 029/2005. Capítulo III: “De las funciones del “Acompañante Alumno””.

En relación a lo explicitado, Acompañantes Alumnos de los años 2005 y 2006, sostuvieron:

A2: (...) Acompañar al estudiante en lo que era la trayectoria; el comienzo (p.2).

A1: Nosotros lo hacíamos porque no sólo hay que sostener y defender el ingreso sino también la permanencia y el egreso. Y esa fue una política que nosotros defendimos hasta el último día que estuvimos (p.3).

En síntesis, desde la documentación oficial y en las voces de los involucrados, aparecieron significados sobre el ingreso universitario que han operado como un elemento que configuró políticamente el contexto de producción de la política y el contexto de su práctica. Esto es, la `inserción socio-institucional`, vinculada a la `permanencia`, y basada en tres maneras de incluir a los estudiantes ingresantes: `inclusión a la vida universitaria`, `inclusión en aspectos inherentes a la carrera` y la `inclusión a la ciudad`, para lo que se delinearón diferentes acciones micropolíticas.

Además de los sentidos recuperados anteriormente fueron hallados otros. En un primer momento, apareció la inclusión de sectores que históricamente fueron excluidos de la Universidad. Ello, permitió pensar que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.” “En otras palabras, la inclusión educativa es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (Gentili, 2009, p. 35).

De esta manera, lo manifestó la Coordinadora del programa:

(...) Y aparecía como muy fuerte, la cuestión de dificultades de inclusión. Dificultades en la adaptación. Porque se hizo, se hicieron investigaciones. Hicimos seguimientos de varias cohortes eh... y... eh... se detectó, digamos, y se sigue detectando un altísimo porcentaje, por un lado de estudiantes que eh... no provienen de los lugares donde la Universidad tiene Sede. Sí, ha crecido el número de estudiantes de la Provincia de La Pampa (p.4).

(...) digamos que entre un 80 % y un 75% o un poquito más arriba, dependía de los años, digamos. Eran los estudiantes que ingresaban a la Universidad Nacional de La Pampa; la primera generación de la familia que ingresaba eh... al nivel superior (...) Con toda la carga que esto significa. ¿No? En cuanto al peso, en cuanto a la

expectativa. ¿No? Y esto fue un porcentaje muy elevado y eso se sigue sosteniendo hasta hoy en día (...) (p.4).

Además fueron hallados significados que aludieron a intentos de superación efectiva de condiciones económicas. Esto es, inclusión económica.

E: Sí. Me lo ha comentado una Acompañante Alumno del año 2007, en un caso específico: esto de la inclusión económica, digamos. Entre comillas, por decir una categoría. De un estudiante que necesitaba una beca. En esos términos, ella la asesoró.

CT: Exacto. O aquel que se sentía no cómodo donde estaba habitando. Ayudarlo. Bueno a un estado de pensiones; de buscarle porque - bueno – no da lo económico para quienes han ido a ofrecerles, en fin, lugares. En los diarios o mismo entre los compañeros (...) (p.41).

Al respecto, la Acompañante del 2007 afirmó:

(...) una chica, un día y me pidió que necesitaba una beca y que no sabía cómo obtenerla. Entonces, lo que yo hice fue decirle: “bueno tenés que venir acá”. La comuniqué con el Asistente Social. Y, por suerte, ella pudo obtener una beca especial (p. 6).

Por su parte, Acompañantes Alumnos de los años 2005, 2006, 2007 y 2008 señalaron:

A2: Entonces el chico. Suponete, en el caso que, no puede alquilar más. Porque esa era otra cuestión; la cuestión económica...

A1: Exactamente (p.15).

A3: (...) Eh... ¿necesita una beca?, lo orientamos (...) (p.2).

A3: (...) “Rendí mal. Pierdo la beca. ¿Qué hago?” En ese caso, lo ayudábamos a hacer la carta (pp. 3-4).

En un Informe de la responsable técnica del programa al hacer mención a las tareas de los Acompañantes Alumnos, se expresó en relación a este significado del

siguiente modo: “Y, en situaciones socio-económicas críticas, dan orientación hacia Acción Social por una beca de comedor y, si estaba encuadrado por lo requerido para solicitud de beca especial (fallecimiento o pérdida de progenitor sostén del hogar)” (Informe Programa Acompañante Alumno, 2010, p. 6).

Por último, apareció otro significado donde se depositó la responsabilidad de la inclusión de estudiantes en las tareas de los Acompañantes Alumnos, a través de la “escucha” y el “relato de las propias experiencias” sumado al poder “detectar” y “derivar” a lugares convenientes a estudiantes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico.

Esto fue interpretado como la transmisión de experiencias de inclusión a un “otro” que aún no las tiene. De esta manera, se hablaba de los destinatarios del programa como un “ellos” no advirtiéndoles que las condiciones materiales y la propia experiencia los determinan objetivamente como un mismo colectivo: estudiante universitario. Al respecto Moreno, Moretta y Delgado, aseveran que “se refuerza esta idea de transferencia de prácticas y estrategias a un otro que aún no las tiene y que a ellos les ha permitido ir construyendo el “oficio de estudiante universitario”” (2012, p. 10).

Esta idea es interpretada bajo lo que alega Moreno (2013) al decir que esta posición diferencia a los estudiantes (Acompañantes Alumnos e ingresantes); los escinde. Ello al impedir advertir que se constituyen en un mismo *continuum* del cual forman parte o, en términos de Apple, de un “nosotros” (1997, p. 105, citado en Moreno, 2013, p.71). De esta manera el inconveniente resulta probablemente en no garantizar el derecho social a la educación en tanto satisfacción de una demanda específica de sectores sociales históricamente excluidos del nivel superior de educación.

En palabras de la mencionada autora;

(...) formar parte de un “nosotros” permanece invisible como espacio de resignificación del derecho social a la educación y con él también se oculta la persistencia de la desigualdad en el acceso al saber, así como la permanencia y el egreso de la universidad. (2013, p. 71)

En el discurso de la Coordinadora, esto fue manifestado de este modo:

(...) Es necesario, digamos, la escucha de esta gente. Del estudiante que pertenece ya a la institución contando cómo fue su experiencia. (p.14).

(...) O sea, son acompañantes o eran acompañantes que tienen como muy vivo y muy presente el acompañante que ellos tuvieron. Eso es lo interesante de ser una experiencia sostenida desde el 2005 hasta la actualidad. ¿No? (p.18).

(...) Bueno esas dos personas, yo creo que vos las tendrías que entrevistar porque en Humanas Pico, digamos, como que son nombres pesados. Digamos, pesados, en el sentido de dejar huellas; de dejar marcas positivas, digo. ¿No? (p.19).

(...) las consultas de Acompañantes Alumnos. Las consultas, digamos. ¿Qué se orienta? Que esté dispuesto a contar sus experiencias, ¿no? Ante cualquier consulta, es importante la derivación temprana (...) (pp. 23-24).

Al hacer nuestra propuesta, dijimos: “es una forma de detectar tempranamente”. Nada mejor que el estudiante avanzado que está en terreno para detectarlo tempranamente y derivarlo a los lugares convenientes. Sea Salud – con el convenio que la Universidad tiene – porque hay un porcentaje elevadísimo de estudiantes que no tienen obra social. Entonces, en este caso, los cubre la Universidad, pero bueno... Poder detectar situaciones emocionales y derivar al SAPSI o para la reorientación vocacional a demanda universitaria (...) (p. 24).

(...) el puente indicado para facilitar la inclusión eran los estudiantes avanzados en cuanto referentes, ¿no? Y poder avanzar más allá de lo disciplinar. Es decir, en cuestiones que hacen (...) a la internalización de pautas, a la derivación a tiempo a los lugares donde la Universidad brinda servicios (...) esta cuestión de poder tener escucha a tiempo, digamos, (...) como estudiantes avanzados porque la mayoría de las cosas las podían resolver como estudiantes avanzados. Es decir, (...) los primeros tiempos en cuanto a expectativas, miedos, temores y demás. ¿Qué les pasó en la transición, qué les sirvió, que no les sirvió, hacia dónde los orientaban? ¿Qué creían, digamos, como lo más útil, digamos? Bueno, son cosas que por allí no se necesitan, digamos, especialistas sino que bueno este... los estudiantes avanzados bien podían resolver (p.33).

(...) derivarlo por cuestiones de angustia y demás. O, de duda en relación a SAPSI o a Demanda Universitaria (pp. 40-41).

Por su parte en dos Informes de la Coordinadora Técnica del programa se explicitó:

AA como dispositivo es una de las posibles estrategias que colaboran a dinamizar el proceso de inclusión, favoreciendo la apropiación de las normas propias del Sistema, detectando situaciones en forma temprana a fin de derivarlas a los fines de ser resueltas y, que de no ser así, llevarían a la deserción, sin haber tenido el suficiente tiempo de exploración e inserción en el proyecto elegido. (Informe Programa Acompañante Alumno – Año 2008, p. 2)

En relación a ello: “El escuchar por los caminos que ha transitado el otro (AA) promueve una reflexión y un encuentro consigo mismo y con la realidad, muy valioso”. (Informe Programa Acompañante Alumno – Año 2010, p. 6). Además “(...) fueron entrenados para que realizaran la derivación al servicio de la UNLPam correspondiente, es decir el SAPSI” (Informe Programa Acompañante Alumno – Año 2010, p.7).

En este apartado hemos compartido diferentes sentidos sobre ingreso universitario advertidos en documentos oficiales referidos al programa, como así también, en las voces que tanto la Coordinadora Técnica del mismo y los Acompañantes Alumnos han expresado en las entrevistas. De esta manera se pudo constatar que estos significados permitieron conocer algunas de las relaciones entre los dos contextos de la política estudiada. Los significados construidos socialmente, fueron elaborados en tres maneras diferentes: la inclusión socio-institucional en relación a aspectos referidos a la vida universitaria, inherentes a la carrera y al conocimiento de la ciudad. La inclusión de sectores sociales históricamente excluidos de la Universidad y la inclusión depositada en las tareas específicas de los Acompañantes Alumnos.

Se comprendió que el ingreso universitario conlleva formas de inclusión, entendida esta como categoría de política actual que pretende revertir las restricciones de acceso, permanencia y graduación de la educación que han sufrido miles de personas. Existen diversas combinaciones entre inclusión y exclusión que suele reforzar o mermar las injusticias sociales, económicas y culturales de los sectores sociales (Puiggròs, 2007). También como proceso opuesto a la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos (Gentili, 2009) como se ha manifestado en las entrevistas en relación al alto porcentaje de estudiantes ingresantes que fueron primera generación de la familia en acceder al derecho de la educación superior.

2. Significados sobre el ingreso universitario que contradicen y entran en conflicto con documentos oficiales

Fueron identificados dos significados que refieren, por un lado, a la inclusión de estudiantes ingresantes mediada por la demanda académica. Por el otro, la inclusión

socio-institucional como actividad legítima del Centro de Estudiantes. Ello permitió advertir sobre el grado de indeterminación del campo como estructura de probabilidades (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 24 citados en Reta, s/f) o margen de autonomía relativa (Lima, 2002, citado en Miranda, 2011) y que el poder no sólo lo tienen quienes diseñan las políticas, sino también los actores que en terreno micropolítico disputan y negocian por él. En consecuencia, la “(...) acción política, pertenece al contexto de influencia, porque es parte del ciclo a través del cual las políticas son cambiadas o, por lo menos, el pensamiento sobre las políticas es o puede ser cambiado” (Mainardes y Marcondes, 2009. citados en Miranda, 2011, p.118).

Esto es existió una trama, la que en términos de Bourdieu, “prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios regulatorios... (es) un espacio de conflictos y competición, en analogía con un campo de batalla... campo (que) se presenta como una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones que implica cierto grado de indeterminación” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 24 citados en Reta, s/f, p. 2)

Con relación al primer significado una Acompañante Alumna del año 2007, sostuvo:

(...) Y sí, había una cosa que estaba bien marcada que era: no meternos con la cuestión académica. Nosotros no podíamos darles explicaciones académicas a los chicos. ¿Por qué?, porque no estábamos preparados para eso; supuestamente desde la coordinación del programa” (p.3). Sin embargo, “(...) voy a confesar que – por detrás – ellos me solicitaban que los acompañara en ese aspecto que no lo tenían. O, por ahí, les faltaba cierta afinidad con el Tutor...” (Op. Cit.). “(...) Entonces lo que yo hacía era – informalmente – decirle a los chicos: ‘bueno este día voy a estar en la Facultad. Vengan’. Y sí, los guiaba un poco en la cuestión académica (...) (Op. Cit.).

Aquí se manifestó, el doble filo de la norma como ejercicio de poder. Si bien los documentos oficiales “obligaban” a cumplir determinados objetivos, pudieron ser quebrantados e interpretados de modo tal que alteraron la vida de la organización. (Bolman y Deal, 1984; Santos Guerra, 1992. citados en González González, 1998, p. 233) De esta manera se ejerció esta fuente de poder en el contexto de la práctica de la política que configuró un significado sobre la inclusión universitaria que transgredió el propuesto por documentos oficiales (contexto de producción). O, en términos de Ball, la Política (con mayúscula) Programa Acompañante Alumno, fue traducida a través de esta política (con minúscula) entendida esta como una reelaboración y reformulación del Programa en una instancia institucional específica de un modo situacional y circunstancial.

Del lado del segundo significado, Acompañantes Alumnos de los años 2005, 2006 y 2007 afirmaron:

A1: Entonces nosotros ahí, qué hicimos: salimos con los tapones de punta – perdonen por la expresión - (...) y en un Consejo Directivo – me hago cargo – di mi opinión de que se estaba mezclando con las actividades del Centro de Estudiantes y, con el Programa de Tutorías Académicas” (p. 9). Además, el mismo actor afirma “(...) El programa lamentablemente se tergiversaba porque se mezclaba con las actividades legítimas de la agrupación (p. 12).

A su vez otra acompañante sostuvo;

A2: (...) Entonces cuando vos elaborabas un informa, ¿qué terminabas haciendo?: terminabas volcando la actividad propia de la agrupación (...) (p.12).

XI. Valoraciones del programa desde la perspectiva de la Coordinadora y los Acompañantes

Se identificaron como regularidades dos valoraciones vinculadas a la fusión del PAA con el Programa de Tutorías Académicas³⁴, lo que generó confusión entre lo que se esperaba del rol de los AA y las actividades del CEUCH.

De esta manera AA de los años 2005 y 2006, expresaron:

A1: Se estaba mezclando con las actividades del Centro de Estudiantes y con el Programa de Tutorías Académicas (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, p. 9).

A2: El programa lamentablemente se tergiversaba porque se mezclaba con la actividad legítima de la agrupación. Entonces, nosotros continuábamos con nuestro trabajo como militantes que éramos y quisiéramos o no se nos mezclaban las funciones (Comunicación personal, 18 de noviembre de 2011, pp. 12-13).

Por su parte Acompañantes de 2007 y 2008 sostuvieron que:

³⁴ El Programa Tutorías Académicas se constituye en otro ejemplo de política institucional de la Universidad Nacional de La Pampa que se viene desarrollando desde el año 2007. Su objetivo general es la inclusión académica.

A3: Porque me parece que nuestra función sirve, como Acompañante Alumno, en una primera instancia. O sea, en el primer mes. Vos tenés que hacer esto. Tenés que manejarlo de esta manera. Vas a cursar estas materias. Cómo son las correlatividades, que también esa función la cumplía el Centro de Estudiantes haciendo a la Ambientación Universitaria (Comunicación personal, 26 de noviembre de 2011, p. 6).

A3: Y, la idea principal que rondaba era el desdibujamiento de la función del acompañante (Comunicación personal, 26 de noviembre de 2011, p. 8).

A4: Muchas veces lo que pasó era, que se mezclaba el programa con el tema de tutorías. [...] En el rol porque las necesidades de los alumnos, se basaban más en lo académico [...] Yo era las dos cosas [...] Por eso te digo que se mezclaba el programa (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, pp. 3-4).

A su vez esta Acompañante se preguntó lo siguiente:

Esto de la deserción, digamos, es uno de los objetivos que no pretende tener el Programa Acompañante Alumno. Y bueno, que los alumnos no dejen, ¿no? Entonces, si tienen tantas falencias, vos de Acompañante Alumno te tenés que posicionar: “Bueno esto. Este es el objetivo, cómo hago si las falencias superan lo que es mi rol” (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2011, p. 5).

La CT del programa, en vinculación con las voces citadas, manifestó:

¿Generar espacios extracurriculares? Y, además es muy difícil. Es una zona gris. Llega un punto en el cual el peso en lo académico y el rendimiento es lo que más preocupa. Entonces el acompañante empieza a perder lugar (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, p. 19).

Lo académico es como que entra a cobrar peso. Entonces, es ahí, cuando pueden trabajar y hacer la síntesis Tutores Académicos con Acompañantes Alumnos, digamos (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, p. 20).

Yo creo que se tendría que promover, digamos que existiera un programa de tutorías de pares. O sea, lograr una síntesis de lo positivo de un programa con lo positivo del otro (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, p.20).

E: ¿Confluyendo algunos elementos? C.T.: Exacto. De acompañantes y de tutorías académicas en un programa de tutorías de pares. Eso yo creo que sería de máxima aspiración y es lo que vengo volcando en los informes; en los sucesivos informes como propuesta (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, p. 19).

Además de esta valoración, la CT hizo referencia a una capacitadora externa a la UNLPam:

[...] que marcó como necesario esta cuestión de romper con esta dualidad y tomar lo positivo de un programa y otro; lograr la síntesis (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2011, p. 20).

Puede verse, en los discursos citados, de qué manera valoraron los actores políticos implicados con el programa las actividades que se desarrollaban. Así es que expresaron la fusión del mismo con el Programa de Tutorías Académicas que, si bien poseen objetivos y alcances diferentes, se tergiversaron en el terreno micropolítico dado el desdibujamiento del rol de los AA; lo que se manifestó contrariamente al contexto de producción a partir de su construcción en contexto de la práctica. Sumado a lo dicho, apareció la lucha por actividades legítimas del CEUCH que, también, pretendía cumplir el programa. Al respecto, Ball sostiene:

Una de las razones por las que fracasan estas políticas (...) es que no tienen en cuenta el 'contexto de la práctica', las tensiones ni las luchas que van implícitas en la ejecución de estas políticas (...) (Bernal, 2005. Citado en Miranda, 2014, p. 8).

Además, la voz recuperada de la AA del año 2007 (A4), permitió interpretar de qué manera se ejerció la fuente de poder denominada “uso de estructuras y reglamentos” (Santos Guerra, 1992, citado en González González, 1998, p. 223) la cual pudo ser interpretada como doble filo de la norma dado que ella decidió transgredir el objetivo principal del PAA que consistía en la inclusión socio-institucional y responder a la demanda académica real de los estudiantes. En este sentido, Santos Guerra (1992) señala:

Las reglas tienen un doble filo, ya que por un lado puede obligarse a cumplirlas, pero, por otro, quien las tiene que cumplir las puede quebrantar o interpretar de modo que esa interpretación haga que se paralice o altere la vida de la organización (citado en González González, 1988, p. 233).

XII. Nuevas dimensiones y aspectos que han explicado el problema de investigación

Durante el desarrollo de esta investigación se confirmó la presencia de algunos elementos que fueron incluidos, inicialmente, en la hipótesis del trabajo. Los mismos se correspondían con la ausencia de capacitación, la modificación de la relación AA y estudiantes que ingresan a la UNLPam, como así también de la implicación de otros actores para con el programa. Sumado a ello se encontraron nuevos indicadores relacionados con las demandas académicas, el diagnóstico psicopedagógico inicial y la escasa modificación del Reglamento del programa, que mediaron los contextos de producción y de la práctica de la política.

La coordinadora señaló que el diagnóstico que inicialmente se hacía sirvió como estrategia para captar el compromiso de docentes para con el programa. Sin embargo se constató en documentos oficiales que en el año 2005 sí eran seleccionados los estudiantes a acompañar de acuerdo a las categorías diagnósticas elaboradas por la Comisión de Diagnóstico Psicopedagógico. Sin embargo, en los años siguientes, fueron tomados como totalidad, según el criterio de cantidad y no por diagnóstico.

Esta selección, señalada por una AA del año 2007 como arbitraria, obstaculizó la puesta en acto de la política investigada, dado que ya no fueron más seleccionados los estudiantes a acompañar de acuerdo a demandas concretas y diagnosticadas, sino que se trabajó con la totalidad que se inscribía. En este sentido quedó manifiesta una nueva regla puesta en juego por los actores encargados del curso de acción del programa.

En un diagnóstico del año 2006, la CT afirmó: “Consideramos que en la UNLPam, los Acompañantes Alumnos tienen un papel relevante en la apropiación de las reglas propias de la institución” (p.1). Se confirmó, también, que para llegar al Diagnóstico Inicial durante el año 2006 se realizaba un recorte de variables. Estas fueron la “calidad de elección de la carrera”, “producción escrita a partir de un texto informativo extraído de una revista de divulgación científica al que se anexaron preguntas”, “materias que adeudaban al momento de ingreso a la Universidad y materias rendidas en el Polimodal (trayectoria escolar previa)” y “los motivos de elección de la UNLPam y, expectativas en torno a lo que la Facultad pueda ofrecerles”. A partir del análisis de estas variables se clasificó a los estudiantes en siete grupos.

Tanto en las variables o indicadores como en la construcción de la clasificación de estudiantes en grupos aparecieron dos aspectos. El primero de ellos aludió a cuestiones de desempeño académico y, el segundo, a la elección de la carrera. Sin

embargo, se advirtió que no se hizo referencia alguna a aspectos que se vinculen con la inclusión socio-institucional de los estudiantes, como objetivo prioritario de la estrategia de inclusión.

Como preguntas que surgieron, en consecuencia, ¿en qué medida este tipo de diagnóstico aportó al *enacted* del programa cuando no se incluyeron elementos o indicadores que permitieron advertir sobre posibles demandas a cumplir por tal estrategia? ¿Esta clasificación taxonómica en grupos de estudiantes obstaculizó el curso de acción del programa? ¿Acaso, cuál fue el sentido de vincular esta estrategia universitaria con estos diagnósticos si sólo se ponen a consideración los dos aspectos señalados?

Además del señalamiento de estas cuestiones, que fundamentaron un nuevo indicador no supuesto inicialmente y que mediaron las dos dimensiones del programa estudiadas durante el corte temporal considerado en este trabajo, se puso de manifiesto la ausencia de capacitación real y continua para facilitar la integración socio-institucional. No solo ello fue advertido a través de las voces de los AA sino también a partir de los discursos de la CT.

La responsable manifestó que no ha habido tiempos reales para capacitar a los AA dado que el obstáculo ha sido el corto tiempo entre la inscripción de los aspirantes a ser acompañantes y el comienzo del ejercicio de sus actividades; sumado a la ausencia de responsables visibles en la Facultad de Ciencias Humanas de la Sede de General Pico. La capacitación ha sido al inicio de las actividades entre la coordinadora y los acompañantes con la entrega y discusión de material vinculado a aspectos de la tarea a desarrollar.

Hasta aquí se hizo mención a los aspectos que fueron supuestos inicialmente, los que mediaron los contextos de producción y de la práctica del programa. Además de otros factores que explicaron la dificultad o deficiencia de la estrategia vinculados a la realización del diagnóstico inicial y sus implicancias como así también a la demanda académica que hacían los estudiantes que ingresaban a la UNLPam, ejemplificadas en voces de AA y de la CT en apartados anteriores.

Otro elemento hallado que obstaculizó los contextos de producción y de la práctica del programa ha sido la parcial modificación del Reglamento Acompañante

Alumno sin relación a las demandas concretas que han surgido a partir de su puesta en acto. Sólo se modificaron cuestiones que se vincularon a la duración de la relación entre AA y estudiantes que ingresan a la Universidad (se pasó de once meses a seis meses) y, en consecuencia, el estímulo monetario a percibir. En síntesis, pareciera que no se han problematizado y modificado los sentidos y alcances reales que han configurado la política universitaria en sus dimensiones de producción y de la práctica.

Además de las nuevas reglas de juego desde el inicio del Programa hasta el año 2010 se encontraron elementos novedosos que no fueron considerados al inicio del trabajo. Así es que, como nuevos aspectos que explicaron las dificultades en la puesta en acto de la política, apareció la demanda académica, la no concreción de diagnósticos psicopedagógicos que inicialmente se elaboraban para seleccionar a los estudiantes que ingresaban a la Universidad y las escasas instancias de monitoreo sobre el Programa.

Lo explicitado en este apartado fue interpretado en relación al concepto de política como trayectoria, según Ball, en relación a las dos dimensiones seleccionadas para el estudio del PAA. Esto es del texto a la práctica, “capta formas por las cuales las políticas evolucionan, se modifican y decaen a lo largo del tiempo y espacio, así como de sus incoherencias” (Senén González; Vilella Paz, 2009, p. 6).

XIII. Finalizando el trabajo

En el trabajo se puso de manifiesto la continuidad de algunos elementos vinculados a los objetivos y alcances del Programa Acompañante Alumno, desde el orden de lo resolutivo. Si bien se institucionalizó definitivamente en el año 2005, ya desde años anteriores (1991, 1996 y discusiones del año 2004) aparecieron elementos –modificados en mayor o menor medida– que configuraron los sentidos de la política finalmente aprobada. De allí que lo hemos interpretado como elementos configuradores políticos de permanencia donde quedó evidenciado que esos objetivos y alcances (contexto de producción) se relacionaron con las funciones y acciones políticas de los AA (contexto de la práctica). Además de las vinculaciones de la política como texto y como discurso,

en términos de Ball. También se identificaron rupturas que sufrió el programa en relación al período de asignación, la relación AA-Ingresantes y el estímulo a percibir.

Los Acompañantes Alumnos que, simultáneamente fueron representantes del CEUCH y de otros órganos de gobierno de la UNLPam vivieron, actuaron y entretejieron el espacio de la Facultad de Ciencias Humanas de General Pico como un espacio de conflicto vinculado a la disputa de espacios formales e informales que les garantizara el logro de sus intereses de acuerdo al libre ejercicio del poder. Esta posición se manifestó bajo lo que se entiende por doble filo de la norma (Santos Guerra, 1992), márgenes de autonomía relativa (Lima, 2004) o grado de indeterminación del campo (Bourdieu y Wacquant, 1995). Esto es, por un lado, el reglamento obliga a ser cumplido pero, al mismo tiempo, puede ser quebrantado e interpretado de modo tal que se altere la vida de la organización.

De esta manera, el poder no sólo lo tienen quienes diseñan los programas y los responsables de coordinarlos; sino que los actores políticos, en este caso los AA disputan en terreno micropolítico y se valen del Programa para transgredir lo reglado con el propósito de generar cambios en beneficio de los estudiantes de la UNLPam.

Sumado a ello resulta menester recuperar algunas de las ideas expresadas en el cuerpo del trabajo como así también reflexiones sobre las que se nos presentan desafíos y deudas que aún sigue teniendo la Universidad Pública.

Podemos decir que el contexto de la práctica de una Política no supone una aplicación lineal de las mismas, sino que las mismas se crean y resignifican conforme a las historias, vivencias y recursos de los actores implicados para con ella. Un ejemplo de ello lo fue que el poder no solo lo tienen quienes las diseñan sino que los actores en terreno, pueden quebrantar y fijar nuevos objetivos y direccionalidades (las que no necesariamente están prescriptas), conforme a las demandas reales (académicas) de los destinatarios. Ello fue advertido, además, en los significados sobre el ingreso universitario que contradecían los de los objetivos y alcances generales del programa, lo que manifestó claramente acciones de disputa y negociación política como así también acciones micropolíticas de resistencia.

Del lado de los desafíos, dejamos para la reflexión y debate en conjunto las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las/los condiciones/condicionamientos que potencian

en nuestras Universidades Públicas a reforzar el extrañamiento y no contribuir a la afiliación de los estudiantes? ¿Qué importancia y lugar se le otorga institucionalmente a la posibilidad de diagnosticar y describir las características con las que ingresan los estudiantes al nivel superior? Y, para quienes creemos que aún hoy queda en deuda el conocimiento de las demandas reales de los actores que ingresan al nivel superior, ¿cuáles son los mecanismos que impiden la justicia social en la Educación Superior a la que todos anhelamos y con qué modos e intervenciones podemos garantizar el derecho a la educación superior?

XIV. Bibliografía consultada

- Adriani y Menghini (2004-2006). Proyecto de investigación *¿Cómo se construye el riesgo educativo? Un estudio desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales*". Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
- Almandoz, M. R. (2000). Bases Legales del Sistema Educativo. En Almandoz, M. R.: *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. "63-81." Buenos Aires: Santillana.
- Barco, S. (2005). *Aportes para el debate de la Ley de Educación Superior y las políticas de acreditación. Una mirada macro y micro política*. Mimeo no publicado. Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.

- Bernal Agudo, J. L. (2004). La micropolítica, un sentimiento. *Organización y Gestión Educativa, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12, (4), 11-17.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (2006-2007). “Programa de lectura y escritura en la Universidad (2006-2007)”. Universidad Nacional de La Matanza.
- Brunner, J. (1998) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Ed. Alianza.
- Duarte, B (2005). *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales Argentinas*. Trabajo presentado en el 1º Congreso Nacional de Estudios en Educación “Retos de la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada”, Bs. As., los días 18 y 19 de 2005. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Estiene (2006). El trabajo forma parte de la tesis en curso para la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO. Se enmarca en el PIP 5178 “*Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de las ciencias sociales*”, dirigido por Paula Carlino y financiado por CONICET. 2006.
- Gentili, P. (2009) *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 49. Enero, Madrid.
- Geertz, C. (1997) *La interpretación de las culturas*. Madrid. Gedisa.
- Gluz, N. y Otros. (2008-2010). “Admisión a la universidad y selectividad social: un estudio de caso (2008-2010)”. Proyecto PICTO-UNGS 2006. Dirección de Nora Gluz, equipo integrado por Gustavo Carnelli, Ana María Ezcurra, Eugenia Grandoli, Cristina Junco, Mónica Marquina y Silvia Feeney.
- González Gonzáles, M. T. (1998). La micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. “67-80”. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Jewsbury, A. y Haefeli, I. (2000). *Análisis de la deserción en Universidades Públicas Argentinas*. Grupo de Investigación Universidad 2000, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Tecnológica Nacional (Sede Facultad Regional de Córdoba).
- Marquina, A.; Nosiglia, M. C. y Paviglianiti, N. (1992). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Editorial Miño y Dávila S.R.L. Bs. As.

- Maturo, Y. (2018). *Del discurso a la práctica. La trayectoria de la política educativa para la educación técnico profesional en Argentina y Brasil (2004-2015)*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Miranda (2014). Contribuciones de Stephen Ball a la investigación sobre políticas educacionales como campo teórico. II Jornadas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. 18, 19 y 20 de agosto de 2014. Curitiba – Paraná – Brasil.
- Miranda, E. M. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (*Policy Cycle Approach*).
- Mendizábal (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Cap. 2.
- Morales, M. (2014). Análisis de la implementación del Programa Acompañante Alumno desde la perspectiva micropolítica. Facultad de Ciencias Humanas, Sede General Pico. UNLPam (2005-2010). Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XI, Nº 11. ISSN 1668-4753.
- Morales, M. (2013). Los significados sobre el ingreso universitario y su impacto en la “implementación” del Programa Acompañante Alumno. FCH, Sede General Pico, UNLPam. (2005-2010). Ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Universidad Nacional de Luján realizado los días 8 y 9 de Agosto.
- Morales, M. y Farías, A. (2013). Los roles de Tutores Académicos y Acompañantes Alumnos: algunas lecturas vinculadas al ejercicio del poder. Ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*. Universidad Nacional de Luján realizado los días 8 y 9 de Agosto.
- Morales, M. (2012). Un abordaje metodológico del Programa Acompañante Alumno (2005-2010). Universidad Nacional de La Pampa, F.C.H., Sede General Pico. Bs. As. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Investigadoras/es en Formación en Educación* IICE-UBA realizadas los días 3 y 4 de Diciembre. ISBN 978-987-3617-12-6 Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Moreno, V. (2013). Las políticas de ingreso y permanencia en la Universidad Nacional de La Pampa: el lugar de los ingresantes. Informe integrador de Esp. En Gestión de políticas sociales. F.C.H. UNLPam.
- Moreno, V.; Moretta, R. y Delgado, V. (2012). La concepción del derecho a la educación en las políticas institucionales para estudiantes de la UNLPam. Ponencia presentada en el II

- Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad; Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. ISBN 978-950-863-120-6 EdULPam, versión CD-R.
- Negrotto, A. *et al.* (2003). *Estructuración Socio – Cognitiva. Implicaciones en el Aprendizaje*. Buenos Aires: Edigraf.
- Novick de Sénen González, S. (2008). Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica. “81-118”. En Perraza, Roxana (comp.) *Pensar en lo público*. Notas sobre educación y el Estado. Bs. As: Aique.
- Olivera, N. e Iguñiz, M. A. (2001). *Articulación y Retención en la Universidad Nacional de La Pampa 1990-2000*. Santa Rosa: Dirección de Prensa, Difusión y Publicaciones Universitarias. Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria. Universidad Nacional de La Pampa.
- Ortega, F. (2008-2009). Proyecto denominado “Ingreso a psicología. Elección, continuidad y abandono de una carrera universitaria”. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba, 2008-2009.
- Puiggrós, A. *et al.* (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires. Ed.: Galerna.
- Quiroga, S. L. y Civit, E. M. (2004). Elementos para establecer políticas de ingreso y permanencia en carreras de las ciencias exactas y naturales. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentado en Coloquio, Universidad de Santa Catalina, Brasil.
- Reta, L. (s/f). *Prácticas practicadas: entre trampas y tanteos*. Universidad Nacional del Comahue.
- Romero González. (2005). Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata; 8, 9 y 10 de diciembre. En el marco del Proyecto de Investigación: *Representaciones, Imaginario, Sujetos Sociales y Contexto*. Programa de Investigación: *Representaciones Sociales de Docentes y Estudiantes Universitarios en Contextos Socio-Educativos en Transformación*. SECyT UNRC.
- Sautú, R. *et al* (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.
- Senén González y Vilella Paz (2009). *Las políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball*. Simposio: Nuevos enfoques y Perspectivas para el Estudio de las Políticas Educativas. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “*La educación en los nuevos escenarios socioculturales*”. 24 al 25 de Abril de 2009.
- Shulman, D. (2008). *Retención y rendimiento académico de los estudiantes universitarios desde una perspectiva organizacional. El caso de la Universidad Nacional de Luján*. Tesis doctoral-Flacso, Argentina - 2008.

- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España, Ed. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Cap. 1.
- Vélez, G. (2005). *El ingreso: la problemática de acceso a las culturas académicas de la universidad*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

Fuentes primarias

a. Informes de la Coordinadora Técnica

- Informe del Programa Acompañante Alumno (A.A.) 2005/2006. Secretaría Académica, UNLPam.
- Informe de Avance de Programa Acompañante Alumno 2006. Secretaría Académica, UNLPam.
- Informe de Avance de Programa Acompañante Alumno (A.A.) Mayo, 2007. Secretaría Académica, UNLPam.
- Informe Programa Acompañante Alumno – Año 2010. Secretaría Académica, UNLPam.

b. Documentos Institucionales de la UNLPam

- Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de La Pampa (2005-2010). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Resolución de Rectorado n° 170/04 de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa n° 019/04.
- Resolución del Consejo Directivo Facultad de Ciencias Humanas n° 029/2005, 16 de marzo de 2005. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.

XV. Anexo

Gráfico que resume los antecedentes, permanencias y modificaciones del programa



- 1998: Servicio de Salud Mental.
- 1990: Cambio de denominación del Servicio: Servicio de Apoyo Psicopedagógico Integral.
- 1991: Experiencia Plan de Encuentros.
- 1996: Proyecto Acompañante Alumno.

- 2004: Presentación del “Reglamento Acompañante Alumno” al Consejo Directivo de la UNLPam por parte de la Comisión de Articulación Escuela Media – Universidad.
- 2005: Institucionalización del programa por Resolución del Consejo Superior N° 029/2005. Inicio de las actividades como “Prueba Piloto”.
- 2006: Se implementa bajo la misma normativa, pero ya no como prueba piloto.
- 2007: Modificación de los Artículos 2º, 7º y 8º por Res. C.S. N° 008/2007. Estas modificaciones fueron mantenidas durante los años 2008, 2009 y 2010.