



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

Navegando la incertidumbre: un estudio comparativo sobre los "Inicios" a la Vida Universitaria y las respuestas institucionales en pandemia (Argentina, 2020-2022)

Directora: Dra. Emilia Di Piero

Tesista: Lucrecia A. Sotelo

Junio del 2025

Resumen

La presente tesis analiza las transformaciones en las políticas de ingreso y los "inicios" a la vida universitaria en cuatro universidades públicas argentinas (UNCA, UNLaR, UNPA, UNTDF) durante la pandemia de COVID-19 (2020-2022). Mediante un estudio comparativo de casos y enfoque cualitativo, se investigó cómo la "virtualización forzada" impactó el acceso y la inclusión, considerando las diversas trayectorias institucionales y los contextos regionales. Los hallazgos revelan que se implementaron políticas de redistribución (por ejemplo, entrega de chips) y reconocimiento (por ejemplo, apoyo socioemocional) para mitigar la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas, aunque su alcance varió. La UNTDF se destacó por su "Red Solidaria" integral, mientras otras como UNPA y UNLaR escalaron sistemas existentes. Si bien todas las universidades adaptaron sus dispositivos de ingreso a la virtualidad y buscaron garantizar la continuidad pedagógica, las estrategias fueron heterogéneas. La respuesta estuvo condicionada por las capacidades tecnológicas preexistentes y las lógicas institucionales. La investigación concluye que la pandemia exacerbó desigualdades en los inicios a la vida universitaria, tensionando la igualdad de oportunidades y posiciones. Aporta al campo de los "inicios universitarios", subrayando la necesidad de políticas de ingreso más justas, inclusivas y robustas que puedan afrontar contextos de crisis, con inversión en equidad digital y acompañamiento integral.

Abstract

This thesis analyzes the transformations in admission policies and "university beginnings" at four public Argentine universities (UNCA, UNLaR, UNPA, UNTDF) during the COVID-19 pandemic (2020-2022). Through a qualitative, comparative case study approach, this research investigated how the "forced virtualization" impacted access and inclusion, considering the diverse institutional trajectories and regional contexts.

The findings reveal that redistribution policies (e.g., distribution of data chips) and recognition policies (e.g., socio-emotional support) were implemented to mitigate the digital divide and socioeconomic inequalities, although their scope varied. UNTDF stood out for its comprehensive "Red Solidaria" (Solidarity Network), while others like UNPA and UNLaR scaled up existing systems. Although all universities adapted their admission processes to the virtual environment and sought to ensure pedagogical continuity, their strategies were heterogeneous. The response was conditioned by pre-existing technological capacities and institutional logics.

The research concludes that the pandemic exacerbated inequalities in the initial university experience, straining the equality of opportunities and positions. It contributes to the field of "university beginnings," highlighting the need for fairer, more inclusive, and robust admission policies that can face crisis contexts, with investment in digital equity and comprehensive support.

Índice

Índice

Agradecimientos.....	8
Nota.....	9
Introducción.....	10
La vinculación inicial como fenómeno complejo y multidimensional.....	10
La sociología de la educación superior: una perspectiva privilegiada	11
El aporte de esta investigación: un estudio comparativo en dos tiempos.....	13
El impacto disruptivo de la pandemia de COVID-19 en el acceso a la universidad.....	15
Preguntas que guían la investigación.....	16
Delimitación del estudio: un enfoque regional en el sistema universitario argentino.....	17
Posicionamiento metodológico y estructura de la tesis.....	21
Recapitulación y hoja de ruta.....	22
Capítulo 1: Contextualización de la investigación y enfoque conceptual	
1.1. Problematicación: la primera vinculación universitaria en el cruce de desigualdades y la emergencia sanitaria.....	23
1.2. Objetivos de la investigación.....	25
1.3. Antecedentes de investigación.....	27
1.3.1. Investigaciones sobre la primera vinculación, el acceso y la permanencia en la educación superior	29
1.3.2. Estudios sobre la respuesta universitaria argentina al confinamiento por COVID-19: impacto en el ingreso y la continuidad pedagógica.....	42
La reacción inicial: del shock a la acción.....	43
Estrategias institucionales desplegadas en la virtualidad.....	44
Modalidades emergentes: entre la "presencialidad adaptada" y los modelos híbridos.....	45
La evaluación en entornos virtuales: un desafío persistente.....	46
Perspectivas regionales, políticas educativas y la voz de los protagonistas.....	46

1.4. Marco teórico: lentes para analizar las políticas de ingreso y la justicia social.....	47
1.4.1. “Redistribución o reconocimiento?” implicaciones para la justicia superior durante la pandemia	49
1.4.2. La experiencia estudiantil y las desigualdades: La perspectiva de François Dubet (Igualdad de posiciones vs. igualdad de oportunidades).....	49
1.4.3 El análisis de políticas públicas: entendiendo el “cómo” y el “por qué” de las acciones universitarias	54
1.4.4 Teoría institucional: las universidades como organizaciones complejas y con historia .	56
1.4.5. La condición estudiantil en la encrucijada de la pandemia: heterogeneidad, experiencia y desigualdades persistentes en el contexto latinoamericano y argentino	57
1.4.6 Síntesis del capítulo	60
Capítulo 2: Enfoque metodológico de la investigación	
2.1. Enfoque metodológico.....	61
2.1.1. La perspectiva de la complejidad y el abordaje cualitativo preponderante.....	62
2.1.2. Estudio de casos múltiples comparativo: fundamentos y selección.....	62
2.1.3. Justificación del enfoque y estrategias de triangulación metodológica.....	64
2.2. Técnicas de recolección de datos.....	64
2.2.1. Análisis documental: fuentes normativas, institucionales y de comunicación.....	64
2.2.2. Entrevistas semiestructuradas: voces de autoridades, docentes y estudiantes ingresantes.....	65
2.2.3. Exploración etnográfica digital asistida por inteligencia Artificial (IA): protocolo y aplicación.....	66
2. 3. Técnicas de análisis de datos.....	67
2.3.1. Análisis de contenido cualitativo.....	67
2.3.2. Análisis comparativo entre los casos.....	70
2.3.3. Análisis estadístico descriptivo.....	70

2.3.4. Uso de software CAQDAS y herramientas de IA para el análisis.....	70
2.4. Consideraciones éticas de la investigación.....	70
Capítulo 3: El ingreso universitario en Argentina: políticas, dispositivos y desafíos en un sistema complejo y heterogéneo	
3.1. El sistema universitario argentino: complejidad, heterogeneidad como telón de fondo.....	71
3.2. Los dispositivos de ingreso en el sistema universitario argentino: un mapeo de la diversidad.....	73
3.3. Conclusión del capítulo y proyección hacia el estudio comparativo.....	74
Capítulo 4: Análisis de las políticas de ingreso en las universidades durante el período 2020-2022	
4.1. La Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) ante la pandemia.....	75
4.1.1. Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso.....	78
4.1.2. Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes.....	82
4.1.3. Supuestos y lógicas subyacentes.....	88
4.2. La Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) ante la pandemia.....	89
4.2.1. Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso.....	91
4.2.2. Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes.....	92
4.2.3. Supuestos y lógicas subyacentes.....	96
4.3. La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ante la Pandemia.....	99
4.3.1. Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso.....	101
4.3.2. Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes.....	104
4.3.3. Supuestos y lógicas subyacentes.....	105
4.4 La Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) ante la pandemia.....	108
4.4.1. Reacción Inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso.....	110
4.4.2. Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes.....	113
4.5.3. Supuestos y lógicas subyacentes.....	113

Capítulo 5: Análisis Comparativo, Resultados y Discusión

5.1. Dimensiones de comparación de las políticas de ingreso implementadas.....	117
5.2. Semejanzas y divergencias en las respuestas institucionales de las cuatro universidades.....	121
5.3. Discusión de los resultados a la luz del marco teórico.....	122
5.3.1. Justicia social (redistribución, reconocimiento y representación) en las políticas de ingreso analizadas.....	122
5.3.2. Igualdad de oportunidades versus igualdad de posiciones en los "inicios" virtualizados.....	124
5.3.3. El crisol de la crisis: cómo los factores institucionales y contextuales moldearon las respuestas institucionales	125
5.3.4. La transformación de los “inicios” universitarios en pandemia y sus implicancias para la justicia social	126
5.4 Conclusiones generales	128
5.5. síntesis de los principales hallazgos: los “inicios” universitarios en la encrucijada pandémica	129
5.6 Limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones.....	130
5.7 Reflexiones finales: hacia políticas de ingreso más justas e inclusivas en la Post-pandemia.....	131
Cuadros	
Cuadro 1: Matriz de análisis conceptual	69
Cuadro 2: Los supuestos que configuran las políticas de la UNCa.....	89
Cuadro 3: Los supuestos que configuran políticas en la UNLaR.....	99
Cuadro 4: Los supuestos que configuran las políticas de la UNPA.....	108
Cuadro 5: Los supuestos que articulan las políticas de la UNDTF.....	118
Gráficos	
Gráfico 1: Indicadores socioeconómicos de Catamarca - Elaboración propia.....	77
Gráfico 2: Indicadores socioeconómicos de La Rioja - Elaboración Propia.....	90

Gráfico 3: Indicadores socioeconómicos en Río Gallegos - Elaboración propia.....	100
Gráfico 4: Indicadores de la COVID 19 en la Economía de Tierra del Fuego - Elaboración Propia.....	110
Gráfico 5: Políticas de Justicia Social en universidades durante la pandemia.....	124
Gráfico6: Desafíos de igualdad en la educación virtual.....	125
Referencias bibliográficas.....	132

Agradecimientos

Esta tesis, como todo proceso de conocimiento, es el resultado de un recorrido colectivo. Por eso, sus primeras palabras no pueden ser otras que las del agradecimiento, una acción que pone en armonía las ideas y reconoce los afectos que las hicieron posibles. Me tomo aquí la licencia

de emplear un registro que se aleja de la formalidad académica para acercarse a mi forma de decir gracias.

Mi gratitud a FLACSO, el espacio institucional que me permitió interpelar el campo de la educación y descubrir, en cada seminario y en cada gesto, la vastedad de lo que ignoraba. Como diría Beatriz Sarlo (2025) en su libro póstumo, fue en ese camino del no saber dónde comencé a trazar estas sendas. En ese andar, mi agradecimiento profundo a Daniel Altamiranda, por su presencia justa y su guía certera, indispensables para llegar hasta aquí.

A Emilia, mi directora, por su extraordinario talento para acompañar, encauzar el desorden de las ideas y, a la vez, dejar que las cosas maduren a su propio ritmo. Gracias por tu confianza; guardo en mí nuestra primera reunión, cuando me señalaste un horizonte de autores que hoy son la red conceptual que sostiene este trabajo.

En esa misma línea, agradezco a cada compañera y compañero de la Red de Estudios sobre los Inicios a la Vida Universitaria. Esta red nació como refugio en tiempos que desafían la humanidad del encuentro; un espacio donde construir juntas y sin presupuesto es el gesto de resistencia más claro frente a las políticas de ajuste a la universidad pública concebida como un derecho.

A mis compañeras y compañeros de casi veinte años en los grupos de investigación: "Comunicación, Cultura y Aprendizaje" y en el "Gabinete de Experiencias Pedagógicas: Pensamiento y Habla". Gracias por la paciencia y el entusiasmo, por darle cauce a cada idea en estos tiempos alocados.

Gracias, Miriam, por una amistad que todo lo enseña y que crea sueños posibles.

Gracias, mamá, por recordarme que somos palabra y que, aunque esta pueda olvidarse, su sentido profundo reside en nuestro devenir.

Gracias, Maxi. Sin tu compañía, ni una sola palabra de esta investigación habría sido posible.

No sé si estas páginas, la de esta tesis por venir, logran dar una respuesta, pero sí profundizan una pregunta que sigue intacta y que motoriza mi búsqueda: por qué persisten los desiguales puntos de partida cuando la educación se presenta como un derecho.

Nota

Soy neurodivergente y convivo con la dislexia, un desafío que se manifiesta diariamente al intentar articular mis pensamientos con la claridad, coherencia y precisión léxica deseadas. A lo largo de mi trayectoria académica, la escolarización me brindó valiosas estrategias para "decir" y ser comprendida. La evolución tecnológica, por su parte, ha sido una aliada en la

mejora gradual de mis textos, aunque siempre persisten palabras que escapan a los correctores convencionales.

En mi constante búsqueda por optimizar la inteligibilidad de mi escritura, y en el marco de esta tesis, recurrí a la inteligencia artificial generativa (IAGen) para la corrección de mi redacción. Para ello, programé en Gemini Advanced –la IA de Google– una serie de intenciones basadas en las propiedades textuales fundamentales: coherencia, cohesión, adecuación y estilo. Mi protocolo de trabajo se delineó de la siguiente manera:

1. Primera redacción: Escritura fluida e ininterrumpida del texto.
2. Primera aplicación de IAGen: Identificación de palabras con sílabas invertidas siguiendo los patrones convencionales de mi dislexia: inversión de consonante por vocal y abreviación de preposiciones.
3. Corrección manual.
4. Segunda aplicación de IAGen: Detección de palabras sin concordancia gramatical.
5. Corrección manual.
6. Verificación final de coherencia y cohesión global del texto.

Inicialmente, la implementación de este protocolo ralentizó mi proceso de escritura. Sin embargo, con el tiempo, y a medida que la IAGen "aprendía" mis patrones de escritura, estas intenciones se integraron en un único paso, permitiendo una revisión automática para determinar si mi texto presentaba "marcas disléxicas". Esta optimización me infundió una renovada confianza, brindándome la seguridad de que mis ideas se transmitían con mayor fidelidad. No obstante, deseo subrayar que la IA no es tan infalible como a menudo se presume, ya que mi directora de tesis pudo identificar sutiles huellas de mi escritura neurodivergente. Lejos de desmotivarme, esta revelación me proporcionó un profundo alivio: es en nuestra humanidad, con todas sus imperfecciones, donde reside una salvación colectiva.

Adicionalmente, empleé la IAGen para asegurar la conformidad de esta tesis con los requisitos formales de FLACSO. Desarrollé una intención específica para este propósito: "A partir del archivo de requisitos para la presentación de tesis de FLACSO que te adjunto, verifica que la tesis de maestría cumple con los requisitos formales. Finalmente, para la elaboración de cuadros e infografías, utilicé NapkinIA.

A pesar de los avances tecnológicos, persiste una cualidad irremplazable: la disposición a preguntar, a seguir el camino del *no entender* como impulso necesario para transitar este camino. En este sentido, el uso de la IA en esta tesis no fue un fin en sí mismo, sino una herramienta para enriquecer la narrativa de un proceso de construcción de conocimiento.

1. Introducción

El presente estudio se inscribe en la trayectoria integrada de la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación y el Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina, y se propone abordar un objeto de análisis de creciente relevancia en el campo de la educación superior: la vinculación inicial del estudiantado con la universidad. Esta problemática,

intrínsecamente multidimensional, será examinada desde la perspectiva de la sociología de la educación superior, una disciplina que, como se argumenta más adelante, ofrece las herramientas teóricas y metodológicas más idóneas para desentrañar su complejidad.

La elección de este objeto de estudio responde a una intencionalidad analítica precisa. Se asume un posicionamiento que concibe la *vinculación inicial con la universidad* como un nodo estratégico para la comprensión profunda, no sólo de la arquitectura interna del sistema de educación superior, en sus complejas articulaciones inter e intrainstitucionales, sino también de la configuración de las trayectorias formativas del estudiantado, a lo largo del grado y el posgrado. De manera que, más allá de la esfera individual, este primer encuentro entre el estudiante y la institución universitaria se erige como un prisma a través del cual se refractan las dinámicas entre la universidad y la sociedad en su conjunto. Este enfoque permite, por lo tanto, desentrañar cómo la institución universitaria dialoga con su entorno, responde a las demandas y necesidades sociales, y contribuye, en última instancia, a la configuración y transformación del entramado social del que forma parte. En definitiva, el análisis de este momento se convierte en una herramienta clave para desentrañar la compleja red de relaciones que define a la universidad en el siglo XXI.

La vinculación inicial: un fenómeno complejo y multifacético

La vinculación inicial con la universidad, lejos de ser un proceso lineal y homogéneo, se presenta como un fenómeno complejo que admite múltiples lecturas y que se encuentra atravesado por una serie de factores interrelacionados. Abordar esta complejidad exige, por lo tanto, una mirada amplia y multifacética que considere las diversas dimensiones que la configuran.

Desde una perspectiva que pone el foco en la articulación con el nivel secundario, este proceso puede ser conceptualizado como una "zona de pasaje" (Bombini y Labeur, 2017), un espacio de transición donde se negocian continuidades y rupturas entre dos niveles educativos con lógicas, culturas y exigencias propias. Esta "zona de pasaje" puede entenderse también como un espacio de articulación interinstitucional (Pogré, 2023) que requiere de un diálogo fluido y una coordinación efectiva entre las instituciones de ambos niveles para facilitar la inserción de los estudiantes en la vida universitaria. Asimismo, puede analizarse como una transición (Di Piero, 2024) que demanda una mirada atenta a las transformaciones que experimentan los estudiantes en su paso de la escuela secundaria a la universidad, no sólo en términos académicos, sino también en su identidad, sus expectativas y su proyecto de vida. Comprender las características de esta transición, con sus desafíos y oportunidades, es fundamental para diseñar estrategias de acompañamiento efectivas.

Desde un enfoque pedagógico, la vinculación inicial invita a indagar en las estrategias de acompañamiento que la docencia universitaria desarrolla para facilitar la inserción académica de los estudiantes. Estas estrategias, que pueden ir desde tutorías y talleres hasta la implementación de pedagogías innovadoras, son cruciales para que los estudiantes puedan apropiarse de los códigos, las prácticas y las formas de trabajo propias del ámbito universitario (Mancovsky, 2016; Pierella, 2018; Vercellino, 2023). Además, el enfoque pedagógico pone de relieve la importancia de la relación con el saber que se construye en las prácticas de enseñanza, aprendizaje, investigación y extensión (Charlot, 2016). Esta relación, que es dinámica y se encuentra en constante construcción, se vincula estrechamente con las estrategias de aprendizaje curricular que los estudiantes ponen en juego para apropiarse de los conocimientos

y las competencias propias de su disciplina. Dichas estrategias son fundamentales para una integración significativa a la vida universitaria y para el desarrollo de una cultura académica sólida.

La experiencia estudiantil constituye otra dimensión fundamental para comprender la vinculación inicial. Desde esta perspectiva, el foco está puesto en el proceso a través del cual el ingresante, aquel que llega por primera vez a la universidad, se transforma en estudiante universitario (Carli, 2011, 2023; Santos Sharpe, 2023). Este proceso de transformación implica la construcción de una nueva identidad como estudiante universitario, el desarrollo de un sentido de pertenencia a la institución y la adopción de una serie de prácticas y hábitos propios de la vida académica. La experiencia estudiantil, por lo tanto, no se limita a la adquisición de conocimientos disciplinares, sino que abarca un conjunto de vivencias, emociones y relaciones que configuran la subjetividad del estudiante y su vínculo con la universidad. Comprender esta experiencia en su complejidad es esencial para diseñar políticas de inclusión y permanencia que respondan a las necesidades reales de los estudiantes.

Finalmente, la problemática de la vinculación inicial no puede ser comprendida cabalmente sin considerar el rol fundamental de las políticas educativas. Estas políticas, que se expresan en lineamientos, programas y recursos destinados a favorecer la inserción y permanencia de los estudiantes, especialmente en esta etapa inicial, configuran el marco institucional en el que se desarrolla la vinculación inicial (Chiroleu, 1998, 2009, 2010, 2018; García de Fanelli, 2018, 2014, 2020, 2021; García, 2023; Ezcurra, 2016). Las políticas de becas, de tutorías, de orientación vocacional y de apoyo académico son solo algunos ejemplos de cómo las decisiones políticas impactan directamente en las posibilidades de los estudiantes de acceder, permanecer y egresar con éxito de la universidad.

La sociología de la educación superior: una perspectiva privilegiada

Estas diversas dimensiones, que funcionan como verdaderas puertas de entrada a un fenómeno multifacético, evidencian que la vinculación inicial con la universidad involucra a una multiplicidad de actores: estudiantes, docentes, gestores y personal no docente. Todos ellos, desde sus roles y responsabilidades específicas, contribuyen a la configuración de este proceso. De manera que, la vinculación inicial "se trata de un problema complejo dado que refleja la propia complejidad del sistema de educación superior y de la sociedad en la que se inscribe" (Sotelo, 2018, p. 45). Es precisamente esta complejidad la que convierte a la vinculación inicial en un objeto de estudio privilegiado para la sociología de la educación superior.

Ahora bien, cabe preguntarse: ¿por qué la sociología de la educación superior, y no otra disciplina, es la que permite abordar esta problemática? La respuesta reside en la propia naturaleza de este campo de estudio que se ha consolidado como un espacio de reflexión crítica sobre las transformaciones del sistema de educación superior y su relación con la sociedad.

Este primer contacto entre el estudiante y la universidad, crucial para la construcción de la trayectoria académica posterior, ha cobrado una relevancia inusitada en el devenir del sistema educativo, que ha transitado desde modelos elitistas hacia la masificación y, en algunos casos, hacia la universalización del acceso (Bourdieu y Passeron, 2010, 2018; Trow, 1973; Clark, 1983; Dubet, 2016; Tinto, 1997; Eco, 2001; Coulon, 1997, 2002, 2017). Este tránsito, lejos de ser un proceso lineal y exento de tensiones, ha generado una serie de problemáticas que amerita un análisis sociológico profundo. Como señalan Clark (1975) y Trow (1973), la expansión del acceso a la educación superior ha traído consigo nuevos desafíos relacionados con la equidad,

la calidad, la pertinencia y la inclusión, que requieren ser abordados desde una perspectiva que considere las dimensiones sociales, políticas y económicas que configuran el sistema educativo.

La sociología de la educación superior, como campo especializado, ofrece precisamente las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para desentrañar la complejidad de fenómenos como la vinculación inicial. Su enfoque se centra en el análisis de las desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso; el impacto de la experiencia universitaria en la trayectoria de los estudiantes; la evolución de la profesión académica y sus implicancias para la calidad de la enseñanza; y la dinámica organizacional de las instituciones de educación superior, con sus culturas, sus estructuras de poder y sus mecanismos de toma de decisiones. Además, este enfoque sociológico examina la convergencia entre las fuerzas sociales, políticas y económicas que moldean el sistema de educación superior y los problemas prácticos que surgen de su expansión, diversificación y complejización. En este sentido, presta especial atención a los mecanismos de inclusión y exclusión que operan en el sistema, a la reproducción o el cuestionamiento de las desigualdades sociales a través de la educación superior, y a la influencia de las identidades (de género, de clase, étnicas, etc.) en las oportunidades educativas. En este sentido, la creciente complejidad del acceso a la educación superior, que se manifiesta en una serie de factores interrelacionados, convierte a este fenómeno en un campo fértil para la indagación sociológica. Entre estos factores, cabe destacar:

1. *La expansión y democratización del sistema:* el aumento sostenido de la matrícula en las últimas décadas, si bien representa un avance en términos de democratización del acceso, también ha generado nuevas tensiones y desafíos en relación con la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación superior. (Ezcurra, 2005, 2011; Chiroleu, 2009; Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L., 2012; Clark, B. R., 1983; Gumport, P. J., 2000; Perna, L. W., 2006; Trow, M., 2006; Neave, G. 2012; Teichler, U., 2008)
2. *La redefinición del valor de la educación superior:* En un contexto de creciente competencia en el mercado laboral, la educación superior ha adquirido un valor estratégico como vía de movilidad social ascendente. Sin embargo, este valor no es homogéneo ni está exento de contradicciones, ya que depende de factores como la disciplina elegida, la institución de egreso y el capital social y cultural del estudiante. (Sotelo, 2018; Dalle, P., 2010; Panaia, M., 2011)
3. *La diversificación institucional, funcional y curricular:* La proliferación de instituciones de educación superior con diferentes misiones, perfiles y orientaciones, así como la creciente diversificación de la oferta académica, han complejizado el panorama de la educación superior y han generado nuevas formas de diferenciación y jerarquización entre las instituciones y las carreras. (Mancovsky, 2017; 202; Pierella, 2018; Vercellino, 2021)
4. *La transformación de las trayectorias estudiantiles:* Las trayectorias estudiantiles son cada vez más heterogéneas, no lineales y discontinuas, lo que desafía las concepciones tradicionales sobre el "estudiante ideal" y exige repensar las políticas de apoyo y acompañamiento. (Pogré, 2023; Di Piero, 2024)
5. *La transformación de las representaciones sociales:* Las representaciones sociales sobre la educación superior y su valor han experimentado cambios significativos en las últimas décadas, influenciadas por factores como la evolución del mercado laboral, la

difusión de las nuevas tecnologías y la emergencia de nuevas demandas sociales (Sotelo, 2018).

6. *La complejización de los estándares académicos y su evaluación:* La definición y evaluación de los estándares académicos se ha vuelto cada vez más compleja, en un contexto de creciente diversidad de la oferta académica y de crecientes exigencias de calidad y rendición de cuentas. (Marquina, 2024)
7. *Los desafíos a la gobernanza y los consensos internos:* La creciente complejidad del sistema de educación superior ha generado nuevos desafíos para la gobernanza universitaria, relacionados con la autonomía, la participación de los diferentes actores, la toma de decisiones y la construcción de consensos internos. (Krotsch, 2001)

La sociología de la educación superior, entonces, investiga cómo estos factores interactúan y configuran las oportunidades educativas de los individuos, especialmente en el momento crucial del ingreso a la universidad. Su aporte reside en la capacidad de analizar estos procesos desde una perspectiva que considera las estructuras sociales, las relaciones de poder y las dinámicas institucionales que condicionan las trayectorias educativas.

El aporte de esta investigación: un estudio comparativo en dos tiempos

En este marco, la primera vinculación del estudiantado con la universidad, analizada desde la sociología de la educación superior, se constituye como el eje articulador de las dos tesis (Maestría y Doctorado) que forman parte del trayecto integrado de FLACSO. Ambas investigaciones toman el mismo período histórico (2020-2022, marcado por la pandemia de COVID-19), pero se enfocan en distintas unidades de análisis. Se define, como tema general articulador del trayecto, a las condiciones de accesibilidad a la educación superior en tiempos de COVID-19.

En la presente tesis, la de maestría, se analizarán las acciones institucionales que las universidades públicas argentinas definieron en torno al confinamiento. Se pondrá el foco en las políticas, los programas y las medidas implementadas por las instituciones para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en un contexto de emergencia sanitaria y social.

En cuanto la tesis doctoral se centrará en las estrategias de acompañamiento que la docencia de primer año implementó para facilitar la vinculación inicial de los estudiantes durante un período en el que la vulnerabilidad se constituyó como un eje común para todos aquellos que confinaban sus días de pandemia. Se indagará, por lo tanto, en las prácticas pedagógicas, las innovaciones didácticas y las formas de interacción entre docentes y estudiantes que se desarrollaron en el contexto de la virtualización forzada.

Esta investigación celebrada en dos tiempos toma como punto de partida el aporte de Dubet (2011) para entender la transformación de la experiencia estudiantil en la universidad contemporánea, especialmente en el contexto de masificación y diversificación. Sostiene que la masificación universitaria ha llevado a una heterogeneidad creciente en el estudiantado en cuanto a sus motivaciones, expectativas y capitales previos. Sin embargo, esta diversificación no implica una nivelación de las condiciones, sino que, por el contrario, puede segmentar las experiencias y exacerbar desigualdades preexistentes. En la universidad de masas, los roles sociales de los estudiantes son menos definidos que en los modelos de élite, lo que obliga a los individuos a construir activamente su propia y singular manera de "ser estudiante". Esta construcción individual de la experiencia no ocurre en el vacío, sino que está profundamente

condicionada por restricciones y oportunidades académicas, económicas y culturales, resultando en vivencias universitarias diversificadas, individualizadas y estructuralmente desiguales. Dubet (2023) advierte que "la diversidad de orígenes, de carreras, de niveles académicos, de circunstancias de vida, costos y de beneficios esperables [...] es indudablemente la regla". Para los "nuevos estudiantes", aquellos sin tradición universitaria familiar, el ingreso representa una "prolongada y difícil tarea de aculturación", una "prueba para uno mismo" marcada por la tensión entre vocación y utilidad, y atravesada por múltiples desigualdades que pueden colocarlos en situación de desventaja.

En este sentido, Dubet indica que "las desigualdades se viven más dolorosamente" (2021, 14) y agrega: "La individualización de las desigualdades está asociada al reino de la igualdad de oportunidades que se convierte poco a poco en el modelo cardinal de la justicia social. Cuando se considera que cada uno debe tener las mismas oportunidades que los demás de alcanzar todas las posiciones sociales en función de su mérito, la percepción singular de las desigualdades "en calidad de" tiende a ser más aguda." (pp. 61). En virtud de ello, el autor indica que el "régimen de desigualdades múltiples" se presenta como una transformación en la naturaleza y percepción de las desigualdades en la sociedad contemporánea. En este régimen, las desigualdades ya no se estructuran tan claramente en torno a un eje principal como la clase social, sino que se fragmentan, multiplican e individualizan. La clase social, el origen étnico, el género, el lugar de residencia, el capital cultural y social de la familia, son solo algunos de los factores que pueden incidir en las posibilidades de acceder a la universidad y de transitar con éxito por ella.

Frente a esta situación, cabe preguntarse por las acciones institucionales que el Sistema Universitario Argentino (SUA) definió durante este período para dar respuesta a este régimen de desigualdades múltiples. Es de suma importancia investigar no solo a los actores involucrados en el diseño e implementación de estas acciones, sino también a los supuestos que configuran y dan forma a sus políticas. Esto es especialmente relevante en el contexto de la pandemia, que ha exacerbado muchas de las desigualdades preexistentes y ha creado una necesidad urgente de comprender las políticas implementadas durante la emergencia sanitaria. ¿Qué concepciones sobre la equidad, la inclusión y el derecho a la educación subyacen a estas políticas? ¿Cómo se traducen estas concepciones en acciones concretas?

Por otro lado, es necesario analizar el proceso de transformación del SUA, ya que, como indica Suasnábar, "la crisis sanitaria del COVID-19 solo ha acelerado procesos de cambio preexistentes que están reconfigurando las universidades en el mundo" (2021, párr. 4). La pandemia, en este sentido, no solo generó una situación de emergencia, sino que también actuó como un catalizador de tendencias que ya se venían manifestando en el sistema, como la digitalización de la enseñanza, la flexibilización de las trayectorias académicas y la creciente importancia de la educación a distancia.

Finalmente, la problemática que abordan estas dos tesis del trayecto integrado se inscribe en un campo de incipiente construcción: el que aborda la primera vinculación en términos de inicios a la vida universitaria (Sotelo, 2024, 2025). Se sostiene que las distintas dimensiones mencionadas —el vínculo con la escuela secundaria, la enseñanza, la experiencia y la política educativa—, al ser analizadas desde las desigualdades que articulan y dan forma a las relaciones entre los individuos que configuran la universidad, definen un campo de estudio específico: el de los inicios. Como señalan Pogré (2023) y Mancovsky (2016), iniciar es mucho más que ingresar o acceder a la universidad; implica comenzar una nueva etapa que dialoga con la

trayectoria construida y que involucra una compleja negociación entre las expectativas previas, las experiencias concretas y la construcción de una nueva identidad como estudiante universitario. Este proceso de "iniciación" a la vida universitaria es crucial para el desarrollo posterior de la trayectoria académica del estudiante.

En ese sentido, esta investigación, desarrollada en dos etapas –maestría y doctorado–, busca indagar la problemática de la primera vinculación con la universidad desde las acciones institucionales que las universidades públicas argentinas implementaron y las estrategias de acompañamiento docente que se desplegaron durante la pandemia de COVID-19. El objetivo es aportar a la construcción de un campo de estudio que posicione al sujeto de la educación desde una perspectiva de derecho y justicia social (Dubet, 2011; Fraser, 2018). Se busca, en última instancia, contribuir a la comprensión de cómo las universidades pueden garantizar el derecho a la educación superior en contextos de profundas desigualdades y transformaciones sociales.

El impacto disruptivo de la pandemia de COVID-19 en el acceso a la universidad

En este marco de transformaciones preexistentes en el sistema universitario, la irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020 representó un punto de inflexión, un evento disruptivo que impactó profundamente en el sistema universitario argentino y reconfiguró de manera radical las condiciones de accesibilidad a la educación superior. La virtualización forzada de la enseñanza (Sotelo, 2021), la precariedad en la conectividad de amplios sectores de la población y los intentos de virtualización y escolarización de la vida doméstica (Di Piero y Miño, 2020) se tornaron ejes centrales de la experiencia universitaria, especialmente para aquellos estudiantes que iniciaban su trayecto formativo en ese contexto inédito de emergencia sanitaria y social.

La pandemia puso en evidencia las desigualdades estructurales que atraviesan la sociedad argentina y que se reflejan en el acceso a la educación superior. Las desigualdades digitales, la falta de equipamiento tecnológico adecuado, las dificultades para conciliar el estudio con las responsabilidades familiares y laborales, y las condiciones habitacionales precarias fueron solo algunas de las problemáticas que emergieron con mayor crudeza durante el confinamiento. Estas dificultades impactaron de manera diferenciada en los estudiantes, profundizando las brechas preexistentes y generando nuevas formas de exclusión.

Este estudio se propone, entonces, analizar las transformaciones en las modalidades de ingreso a las universidades públicas argentinas durante el período de confinamiento y post confinamiento por COVID-19, indagando en las adaptaciones, estrategias y políticas institucionales implementadas para garantizar el derecho a la educación superior en un escenario inédito. No se trata sólo de describir los cambios implementados, sino de comprender su significado en el marco de las transformaciones más amplias del sistema universitario y de las desigualdades sociales que lo atraviesan.

Preguntas que guían la investigación

Pregunta Central:

¿De qué manera los factores institucionales preexistentes y los supuestos sobre la justicia social configuraron y diferenciaron las acciones institucionales de ingreso y acompañamiento

implementadas por las universidades de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego, ¿en respuesta a la virtualización forzada durante la pandemia de COVID-19 (2020-2022)?

Preguntas Específicas:

1. ¿Qué semejanzas y diferencias se observan en las respuestas iniciales y en los procesos de toma de decisión de las cuatro universidades para adaptar sus dispositivos de ingreso a la emergencia sanitaria, y cómo influyeron en ellas sus capacidades tecnológicas y trayectorias en educación a distancia previas?
2. Al comparar las políticas de apoyo (distribución de recursos tecnológicos, becas, acompañamiento socioemocional), ¿cómo abordó cada universidad las dimensiones de redistribución y reconocimiento para mitigar las desigualdades digitales y socioeconómicas exacerbadas por la pandemia?
3. ¿De qué forma contrastan las estrategias pedagógicas y de acompañamiento (tutorías, adaptaciones curriculares, comunicación) que cada institución implementó para sostener la "primera vinculación universitaria"? ¿Qué lógicas institucionales subyacen a la elección de un modelo de respuesta por sobre otro (p. ej., centralizado vs. fragmentado; asistencialista vs. tecnológico)?
4. Desde una perspectiva comparada, ¿cómo las distintas configuraciones de políticas institucionales implementadas por cada universidad tensionaron los principios de igualdad de oportunidades frente a la igualdad de posiciones para la cohorte de ingresantes 2020-2022 en un contexto de desigualdad estructural?

Para responder a estas preguntas, se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis comparativo de las acciones institucionales en torno al ingreso implementadas por un conjunto de universidades públicas argentinas. La elección de un enfoque cualitativo se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad las complejidades del fenómeno estudiado, atendiendo a las percepciones, experiencias y significados que los diferentes actores atribuyen a las transformaciones ocurridas durante la pandemia.

Se parte de la premisa de que la pandemia actuó como un catalizador que evidenció y profundizó desigualdades estructurales (Dussel, 2020; Pedró, 2020), a la vez que aceleró tendencias ya en marcha, como la digitalización de la enseñanza. La "migración forzada a la virtualidad" (Sotelo, 2021, p. 1) redefinió el acceso material y simbólico a la universidad, impactando en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. No se trató simplemente de un cambio de modalidad, sino de una transformación profunda que afectó las formas de enseñar y aprender, las relaciones entre docentes y estudiantes, y la propia concepción del espacio educativo.

La "brecha digital", las "desigualdades digitales" y la "apropiación tecnológica" se consolidaron como factores cruciales para la inclusión educativa. Por un lado, la brecha digital no se limita a la simple falta de acceso a la tecnología, sino que abarca un espectro más amplio de desigualdades digitales. Estas desigualdades incluyen las diferencias en habilidades para el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y en la capacidad de utilizarlas de manera significativa y productiva (según autores como Van Dijk, 2005; Hargittai, 2010; Robinson et al., 2015; Rivoir y Morales, 2019; Matozo, 2024).

Por otro lado, la “apropiación tecnológica” se refiere al proceso mediante el cual los individuos y grupos sociales no solo acceden y utilizan las tecnologías, sino que las integran activamente en sus vidas cotidianas. Este proceso implica adaptar las tecnologías a sus necesidades particulares, contextos culturales y fines específicos, superando el simple uso instrumental. Conlleva una comprensión profunda, una resignificación de su valor y, en muchos casos, una transformación de la propia tecnología o de las prácticas asociadas a ella (como lo señalan Feenberg, 2005 y Winner, 1985).

La pandemia puso de manifiesto que el simple acceso a la tecnología no es suficiente para garantizar la igualdad de acceso en la educación. Se hizo evidente la necesidad de considerar también las competencias digitales de los estudiantes - y con ello el “uso” y “apropiación”-, el apoyo institucional que reciben y las condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla el aprendizaje dentro de los entornos virtuales.

Delimitación del estudio: un enfoque regional del sistema universitario argentino

Para profundizar en el análisis y dar cuenta de la complejidad de este proceso, este estudio se focaliza en cuatro universidades públicas argentinas: la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). La selección de estas instituciones responde a distintos criterios. Por un lado, la necesidad de descentrar la mirada de los grandes centros urbanos, como Buenos Aires, Córdoba o Rosario, y producir conocimiento que atienda a las realidades específicas de universidades situadas en diferentes regiones del país, con contextos socioeconómicos, culturales y geográficos particulares.

Por otro lado, estas cuatro universidades se corresponden con una etapa de descentralización y expansión del sistema, posterior a la última dictadura cívico militar y en los albores de la consolidación democrática en Argentina. De manera que este recorte permite analizar cómo universidades con una trayectoria intermedia, insertas en regiones con características particulares, afrontan los desafíos de la pandemia en virtud de favorecer las condiciones de accesibilidad a la educación superior. No son universidades centenarias, como la Universidad de Buenos Aires o la Universidad Nacional de Córdoba, pero tampoco son de reciente creación, lo que les otorga una identidad institucional y una experiencia acumulada que la diferencia de otras instituciones.

De esta manera, el estudio de la UNCa y la UNLaR permite indagar en las realidades del Noroeste Argentino, una región con indicadores socioeconómicos y de conectividad que evidencian la persistencia de desigualdades estructurales (INDEC, 2020; ENACOM, 2021). Desigualdades que se traducen en mayores dificultades para el acceso a la tecnología, a una conectividad de calidad y a condiciones habitacionales adecuadas para el estudio, lo que sin duda impactó en la experiencia de los estudiantes durante la pandemia. En este sentido, el estudio de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) y la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) ofrece una ventana crucial para comprender las realidades del Noroeste Argentino (NOA), una región históricamente marcada por la persistencia de desigualdades estructurales que se manifiestan en diversos indicadores socioeconómicos y de conectividad. Estas desigualdades, lejos de ser meras cifras estadísticas, se traducen en obstáculos concretos para el acceso a la educación superior y, de manera más amplia, para el desarrollo humano de sus habitantes. Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos

(INDEC) y el Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) confirman esta situación, proporcionando un marco contextual imprescindible para analizar las políticas de ingreso implementadas por estas universidades durante la pandemia. Al respecto se presentan los siguientes datos:

- **Pobreza e indigencia:** La Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del INDEC reveló que, en el segundo semestre de 2020, la tasa de pobreza en el aglomerado Gran Tucumán - Tafti Viejo (indicador relevante para la región) alcanzaba el 44,7%, superando el promedio nacional del 42,0%. La indigencia, definida como la incapacidad de cubrir una canasta básica alimentaria, se situaba en el 11% en dicha región, frente al 10,5% nacional (INDEC, 2012a). Estos datos evidencian una mayor vulnerabilidad socioeconómica que restringe las oportunidades educativas.
- **Distribución del ingreso:** El NOA presenta una distribución del ingreso más desigual que el promedio nacional. Si bien no se cuenta con el dato preciso del Coeficiente de Gini para la región en 2020 en los informes principales del INDEC consultados, la información de la EPH sobre la participación de los deciles en el ingreso total (INDEC, 2020b) *indica* una mayor concentración en los deciles más altos y una menor participación en los deciles más bajos en comparación con el promedio nacional. Esta desigualdad limita las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad para los sectores más desfavorecidos.
- **Condiciones habitacionales:** Los datos del INDEC revelan disparidades en el acceso a servicios básicos en el NOA, en comparación con el promedio nacional, afectando particularmente a provincias como Catamarca y La Rioja. Si bien el acceso a agua corriente y cloacas ha mejorado en los últimos años, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) Continua muestra que, en aglomerados urbanos del NOA, un porcentaje significativo de hogares aún carecía de estos servicios esenciales en 2020 y 2021. Aunque se carece de un informe único que presente datos consolidados para todo el NOA y específicamente para las provincias de Catamarca y La Rioja, la información disponible de la EPH Continua para diversos aglomerados de la región (INDEC, 2021a; INDEC, 2022), junto con los informes sobre pobreza multidimensional (INDEC, 2021c), sugieren que estas carencias son más frecuentes en el NOA, y particularmente en estas dos provincias, que en otras regiones del país. El acceso a gas de red, crucial para la calefacción, presenta déficits aún mayores. Estas condiciones precarias de vivienda, caracterizadas por la falta de servicios básicos y, en muchos casos, por el hacinamiento (aspecto relevado por la EPH), dificultaron el estudio en el hogar, un factor crítico en el contexto de la virtualización forzada de la educación superior. La falta de un entorno adecuado para el estudio en el hogar, sumado a las limitaciones de conectividad, representó un obstáculo importante para los estudiantes de Catamarca y La Rioja que iniciaban su trayectoria universitaria durante la pandemia.
- **Conectividad (ENACOM):** El Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) muestra una brecha significativa en el acceso a internet fijo. A diciembre de 2020, la penetración de internet fijo en Catamarca era de 54,73 y en La Rioja de 48,16, ambas por debajo del promedio nacional (67,26) (ENACOM, 2020). Además, la velocidad de conexión en estas provincias se concentraba en los rangos más bajos (menos de 6 Mbps y entre 6 y 20 Mbps) en un porcentaje mayor que a nivel nacional (ENACOM, 2020). Aunque el acceso a telefonía móvil es mayor, la calidad y el costo son factores limitantes. Como

señala la GSMA (2020), la asequibilidad es una barrera clave para el acceso a internet móvil.

En cuanto a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) se ubican en un contexto geográfico y demográfico muy diferente al NOA: vastedad territorial, baja densidad poblacional, clima adverso y aislamiento relativo. Si bien presentan indicadores socioeconómicos *generalmente* mejores que el NOA, existen desafíos específicos.

- Pobreza e indigencia: En el segundo semestre de 2020, la tasa de pobreza en Río Gallegos (Santa Cruz) fue del 28,8%, y en Ushuaia - Río Grande (Tierra del Fuego) del 23,4%, ambas *inferiores* al promedio nacional (42,0%) (INDEC, 2021a). La indigencia también fue menor.
- Distribución del ingreso: Al igual que con el NOA, no se cuenta con el dato preciso del Coeficiente de Gini para estas provincias en 2020 en los informes principales consultados, pero la menor pobreza *sugiere* una distribución menos desigual.
- Condiciones habitacionales: El acceso a agua corriente y cloacas es, en general, mejor que en el NOA. Sin embargo, el acceso a gas de red es un desafío particular debido al clima y la dispersión poblacional, incrementando los costos de calefacción. El alto costo de la vivienda y el hacinamiento en ciertos sectores también son factores para considerar.
- Conectividad (ENACOM): A diciembre de 2020, la penetración de internet fijo en Santa Cruz era del 56,47% (inferior al promedio nacional), y en Tierra del Fuego del 72,70% (superior al promedio nacional) (ENACOM, 2020). La velocidad de conexión en Santa Cruz tendía a ser más baja que el promedio nacional, mientras que en Tierra del Fuego la situación era mejor. La *calidad y el costo* de la conexión móvil, especialmente en zonas rurales, son factores críticos no detallados exhaustivamente en los informes del ENACOM, pero que se infieren como problemáticos dada la geografía y los costos de vida en la región. La GSMA (2020) refuerza la importancia de la asequibilidad como barrera.

En *ambas* regiones, la virtualización forzada de la educación superior exacerbó las desigualdades preexistentes. Las desigualdades digitales expresadas, tanto en términos de acceso a dispositivos y conectividad como de habilidades digitales, se convirtieron en un factor determinante para la inclusión educativa.

- NOA: La combinación de alta pobreza, desigualdad, precariedad habitacional y una brecha digital más pronunciada en acceso y calidad de internet fijo creó un escenario *particularmente adverso* para la educación virtual.
- Patagonia Austral/Tierra del Fuego: Si bien la situación socioeconómica general es mejor, la brecha digital geográfica (derivada de la vastedad territorial y la baja densidad poblacional), la *posible* menor calidad y mayor costo de la conexión móvil, y los desafíos específicos de vivienda (costo, calefacción) plantean obstáculos significativos.

En ambos casos, las acciones institucionales de las universidades para facilitar el ingreso y la permanencia de los estudiantes durante la pandemia adquieren una relevancia crucial. Las

políticas de becas (de conectividad, de alimentos, de apoyo económico), los programas de acompañamiento académico y socioemocional, las adaptaciones curriculares y las estrategias de comunicación fueron herramientas desde las cuales se buscó afrontar el impacto de la pandemia y garantizar el derecho a la educación superior en contextos de desigualdad.

Atendiendo a lo expuesto, este recorte geográfico y temporal busca visibilizar las heterogeneidades dentro del sistema universitario argentino y comprender cómo la virtualización del ingreso impactó de manera diferenciada en las distintas regiones y contextos, profundizando o mitigando las desigualdades preexistentes. El análisis de estas cuatro universidades permitirá, por lo tanto, enriquecer el debate sobre la equidad y la inclusión en la educación superior en la era digital, aportando una mirada situada y contextualizada que considere las múltiples dimensiones de la accesibilidad a la universidad en el siglo XXI. Estas universidades, en su conjunto, representan parte de la diversidad del sistema universitario argentino y ofrecen una oportunidad para comprender las complejidades de la virtualización del ingreso en diferentes contextos regionales.

Su análisis permitirá obtener una visión profunda de las políticas implementadas por las universidades objeto de estudio para asegurar el acceso, permanencia e inclusión de los nuevos estudiantes y de las transformaciones educativas, sociales y tecnológicas que se aceleraron con la pandemia. Se busca comprender cómo estas universidades, con sus características y recursos específicos, respondieron a los desafíos de la emergencia sanitaria y cómo estas respuestas se insertan en sus trayectorias institucionales previas.

Por tanto, en este trabajo se parte de considerar que el impacto de la pandemia en el sistema de educación superior, en general, y en el ingreso a la universidad, en particular, fue significativo y multidimensional. Se examinarán, entonces, las políticas y acciones implementadas por las universidades seleccionadas, con el objetivo de comprender cómo se reconfiguraron las condiciones de accesibilidad a la educación superior en un escenario de emergencia y de qué manera estas transformaciones se insertan en las trayectorias institucionales previas.

Este análisis permitirá identificar buenas prácticas, lecciones aprendidas y desafíos persistentes, contribuyendo a la construcción de una universidad más inclusiva y equitativa en la era digital, que responda a los desafíos de una sociedad en constante cambio y a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa. Se espera que los resultados de esta investigación aporten insumos valiosos para el diseño de políticas educativas que promuevan una mayor justicia social en el acceso a la educación superior, especialmente en un contexto de crecientes desigualdades y transformaciones tecnológicas aceleradas.

Posicionamiento metodológico y estructura de la tesis

El presente estudio adopta un diseño metodológico comparativo para analizar las políticas institucionales implementadas por las universidades de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego en relación con el ingreso estudiantil durante el período 2020-2022, marcado por la pandemia de COVID-19. La elección de este enfoque no es casual, sino que responde a la naturaleza misma de la pregunta de investigación central y, a los objetivos propuestos, los cuales buscan explícitamente identificar similitudes, diferencias y patrones en las respuestas institucionales frente a un fenómeno disruptivo común, considerando la influencia de factores contextuales preexistentes.

La investigación comparativa se define, esencialmente, por la selección y análisis sistemático de dos o más casos con el propósito de establecer contrastes, identificar variaciones o reconocer

elementos comunes que permitan generar explicaciones o comprensiones más amplias sobre un fenómeno determinado. En este sentido, este trabajo se distancia metodológicamente de un estudio de caso en su concepción más estricta. Como señalan Atairo y Rovelli (2020) al analizar el uso de estudios de caso en investigaciones sobre políticas universitarias en Argentina, el estudio de caso propiamente dicho (o "intrínseco", siguiendo a Stake, 1999) se caracteriza por un interés primordial en la particularidad y unicidad del caso en sí mismo. El objetivo principal es lograr una comprensión holística y profunda de ese caso específico, con sus complejidades y singularidades, donde el diseño metodológico queda en un segundo plano frente al interés intrínseco que el caso inspira. Si bien existen estudios de caso instrumentales o colectivos que pueden utilizarse con fines comparativos, el enfoque central del estudio de caso tradicional reside en la profundización de lo particular.

Por el contrario, esta tesis utiliza la comparación como estrategia central para ir más allá de la descripción individual de cada universidad. Al seleccionar cuatro instituciones con trayectorias intermedias, ubicadas en regiones geográficas y socioeconómicas distintas (NOA y Patagonia Austral/Tierra del Fuego), pero enfrentadas al mismo desafío global (la pandemia), se busca comprender cómo las diferencias contextuales e institucionales (tamaño, antigüedad, dependencia financiera, composición del estudiantado, infraestructura tecnológica, experiencia previa en educación a distancia) influyeron en la configuración de las políticas de ingreso y accesibilidad. El objetivo no es solo describir las acciones de cada universidad (aunque esto es un paso necesario), sino principalmente ponerlas en relación, contrastarlas y analizar las semejanzas y diferencias para responder a la pregunta sobre la incidencia de los factores preexistentes en las respuestas institucionales.

Este enfoque comparativo permite explorar las relaciones entre postulados teóricos (por ejemplo, las tensiones entre igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades, o entre redistribución y reconocimiento) y las prácticas concretas observadas en diferentes contextos institucionales. Posibilita examinar si una condición dada (como la experiencia previa en virtualidad o la vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado) resultó influyente de manera similar o diferente en las estrategias adoptadas por cada universidad. Siguiendo las tipologías del método comparativo, este estudio combina elementos de la comparación individualizadora (al contrastar un número reducido de casos para captar particularidades), de la búsqueda de variación (al analizar diferencias sistemáticas) y de la englobalizadora (al situar a las universidades dentro del sistema universitario argentino y sus contextos regionales para analizar sus respuestas).

En definitiva, la elección del estudio comparativo se fundamenta en su potencial para generar un conocimiento más rico y matizado sobre cómo las instituciones de educación superior, con sus inercias y capacidades específicas, responden a crisis externas, adaptan sus políticas y buscan (o no) garantizar la equidad en escenarios complejos y cambiantes como el impuesto por la pandemia. La comparación sistemática de estas cuatro universidades, diferenciándose así de un abordaje centrado en un único caso, permite construir una comprensión más profunda de las dinámicas institucionales y extraer lecciones relevantes para la política y la gestión universitaria en Argentina.

Recapitulación y hoja de ruta

Atendiendo a lo expuesto en esta introducción, esta tesis de maestría aborda como objeto de estudio central las acciones institucionales –entendidas como el conjunto de políticas,

programas y prácticas– implementadas por las Universidades Nacionales de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, para gestionar y favorecer la vinculación inicial de sus estudiantes durante el período crítico comprendido entre 2020 y 2022, marcado por el confinamiento y el post-confinamiento derivados de la pandemia de COVID-19. El análisis se enfoca en comprender cómo estas respuestas institucionales, frente a la disrupción que significó la virtualización forzada, se vieron influenciadas por factores preexistentes en cada universidad y qué supuestos sobre la equidad y la justicia social subyacen a ellas.

Este trabajo se inscribe y busca contribuir activamente a la construcción de un campo de estudio emergente: el de los "inicios a la vida universitaria" (Sotelo, 2024; 2025). Tal como se ha desarrollado, esta perspectiva trasciende la mirada tradicional centrada exclusivamente en el acceso o la admisión administrativa. Entiende la primera vinculación como un proceso complejo, multidimensional y temporalmente extendido –una "zona de pasaje" o "transición" – donde se negocian identidades, se aprende un "oficio" y se construye (o no) la afiliación a la cultura académica. La pandemia, al reconfigurar drásticamente las condiciones materiales y simbólicas de este primer contacto, ofrece un escenario inédito y revelador para analizar cómo las instituciones gestionaron estos "inicios" en un contexto de "desigualdades múltiples" exacerbadas.

Asimismo, esta investigación forma parte integral de una trayectoria formativa integrada de Maestría y Doctorado en Ciencias Sociales con mención en Educación en FLACSO Argentina. Mientras que esta tesis de maestría se focaliza en el análisis comparativo de las acciones institucionales (políticas, programas, recursos) a nivel meso, la futura tesis doctoral profundizará en las estrategias de acompañamiento docente en el primer año, adoptando una perspectiva micro y pedagógica. Ambas investigaciones, sin embargo, comparten el mismo objeto general –la primera vinculación en pandemia– y el mismo marco temporal y conceptual, buscando articular las dimensiones de la política educativa y la enseñanza para una comprensión más cabal de las condiciones de accesibilidad y equidad.

Finalmente, el enfoque comparativo en universidades ubicadas fuera de los grandes centros urbanos, atendiendo a las especificidades regionales y a las heterogeneidades del sistema universitario argentino, aporta una mirada descentralizada que enriquece la comprensión de los desafíos que enfrenta la educación superior en la región en pos de una mayor inclusión y equidad. A continuación, se desarrollarán en profundidad el marco conceptual, la metodología empleada y el análisis de los casos seleccionados para dar respuesta a los interrogantes planteados.

Capítulo 1: Marco teórico y contextualización de la investigación

1.1 Planteo del problema: políticas de ingreso y justicia social en contextos de crisis

La irrupción de la pandemia de COVID-19 a comienzos del año 2020 generó una conmoción sin precedentes en todos los ámbitos de la vida social, y el sistema de educación superior no fue la excepción. La necesidad de adoptar medidas de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) para mitigar la propagación del virus impulsó una transformación radical y abrupta en las formas de enseñanza, aprendizaje, investigación y gestión en las universidades de todo el mundo. En Argentina, la suspensión de las actividades presenciales y la migración forzada a la virtualidad (Sotelo, 2021) representaron un desafío inédito para las instituciones

de educación superior, que debieron adaptarse rápidamente a un escenario incierto y en constante evolución.

Este contexto de emergencia sanitaria global impactó de manera particular en uno de los momentos más cruciales de la trayectoria académica de los estudiantes: el ingreso a la universidad. El inicio de la vida universitaria, ese complejo proceso de transición y adaptación a un nuevo entorno académico, social y cultural, se vio profundamente alterado por las restricciones impuestas por la pandemia. Las tradicionales ceremonias de bienvenida, los cursos de ingreso presenciales, las interacciones cara a cara con docentes y compañeros, y la familiarización con el campus y sus dinámicas fueron reemplazados, de manera abrupta, por entornos virtuales de aprendizaje, interacciones mediadas por pantallas y una reconfiguración del hogar como espacio de estudio.

Esta transformación radical del escenario educativo plantea una serie de interrogantes sobre ¿cómo las universidades argentinas, en particular aquellas ubicadas fuera de los grandes centros urbanos, respondieron a los desafíos del confinamiento y el post confinamiento en relación con la primera vinculación de los estudiantes? ¿Cómo garantizaron el derecho a la educación superior en un contexto de emergencia sanitaria y social? ¿Qué políticas y acciones institucionales se implementaron para facilitar la vinculación inicial de los estudiantes con la universidad en un entorno virtual? ¿Cómo se adaptaron los procesos de ingreso, tradicionalmente presenciales, a las exigencias del distanciamiento social? ¿Qué recursos y estrategias se movilizaron para acompañar a los ingresantes en su transición a la vida universitaria en un contexto de incertidumbre y aislamiento?

En este sentido, para abordar estas problemáticas, este estudio se focaliza en las acciones institucionales que cuatro universidades públicas argentinas –la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF)– definieron para favorecer el inicio a la vida universitaria de sus estudiantes durante el período de confinamiento y post confinamiento por COVID-19, entre los años 2020 y 2022. La pregunta central que guía esta investigación es, por lo tanto:

¿De qué manera los factores institucionales preexistentes –tales como el tamaño, la antigüedad, la dependencia financiera, la composición del estudiantado (nivel socioeconómico, procedencia geográfica), la infraestructura tecnológica y la experiencia previa en educación a distancia– configuraron las políticas y prácticas implementadas por las universidades de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego para favorecer las condiciones de accesibilidad a la educación superior de estudiantes durante el confinamiento por COVID-19 (y el período inmediatamente posterior, post confinamiento, hasta el año 2022), desde una perspectiva comparativa?

A los fines de profundizar los alcances que lo que aquí se estudia, esta pregunta general se desglosa en una serie de interrogantes más específicos que orientan la indagación:

- ¿Qué modalidades de ingreso (presencial, virtual o híbrida) se implementaron en cada universidad durante el período de estudio?
- ¿Qué programas de acompañamiento al ingresante se desarrollaron o adaptaron para el contexto de virtualidad?

- ¿Qué recursos tecnológicos se pusieron a disposición de los estudiantes para facilitar su acceso a las actividades académicas?
- ¿Qué adaptaciones curriculares se realizaron para adecuar los cursos de ingreso y las asignaturas del primer año a la modalidad virtual?
- ¿Qué políticas de becas y ayudas económicas se implementaron o reforzaron para apoyar a los estudiantes en situación de vulnerabilidad?
- ¿Qué estrategias de comunicación institucional se utilizaron para informar y orientar a los ingresantes en este contexto inédito?
- ¿Qué desafíos y dificultades enfrentaron las universidades en la implementación de estas acciones?
- ¿Qué lecciones aprendidas se pueden extraer de esta experiencia para el diseño de políticas de ingreso más inclusivas y equitativas en el futuro?

Estos interrogantes contribuyen a construir una problemática en la cual no solo se busca conocer qué se hizo sino dar cuenta de los supuestos desde los cuales se definieron.

1.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de una investigación constituyen la brújula que orienta el proceso de indagación, definiendo de manera clara y precisa lo que se pretende alcanzar con el estudio. En este caso, los objetivos se articulan estrechamente con el planteo del problema presentado anteriormente, y buscan profundizar en la comprensión de las acciones institucionales que las universidades seleccionadas implementan para favorecer el inicio a la vida universitaria durante el período de confinamiento y post confinamiento por COVID-19.

En este sentido, el objetivo general de esta investigación se formula de la siguiente manera:

- **Caracterizar, analizar y comparar las iniciativas institucionales implementadas por las universidades públicas argentinas de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego para favorecer el ingreso a la vida universitaria durante el período 2020-2022, abarcando tanto el confinamiento como el post confinamiento por COVID-19.**

Con lo expuesto se propone alcanzar una comprensión profunda y multidimensional de las acciones implementadas por las universidades seleccionadas en relación con el ingreso durante la pandemia. Implica, en primer lugar, determinar cuáles fueron esas acciones, es decir, identificarlas, describirlas y documentarlas de manera exhaustiva. No se trata solo de enumerar las medidas adoptadas, sino de caracterizarlas en profundidad, analizando sus objetivos, sus destinatarios, sus modalidades de implementación, sus fundamentos teóricos y sus implicancias prácticas.

En segundo lugar, el objetivo general apunta a comparar las acciones institucionales implementadas por las cuatro universidades, con el fin de identificar similitudes y diferencias, patrones recurrentes y particularidades de cada caso. Esta comparación permitirá comprender cómo las características específicas de cada universidad (su ubicación geográfica, su historia institucional, su modelo pedagógico, su población estudiantil, etc.) incidieron en las respuestas que se dieron a los desafíos de la pandemia en relación con el ingreso.

De manera que, no se trata sólo de describir las acciones implementadas, sino de comprender su sentido, sus fundamentos y sus implicancias en el marco de las transformaciones del sistema universitario y de las desigualdades sociales que lo atraviesan.

En relación a lo expuesto y, para alcanzar el objetivo general, se definen una serie de objetivos específicos que guían el proceso de investigación y permiten operacionalizar el objetivo general en acciones concretas. Estos objetivos específicos son:

1. Analizar la incidencia del confinamiento y post confinamiento en la definición de las acciones institucionales.

Este objetivo busca comprender cómo el contexto de emergencia sanitaria y social generado por la pandemia de COVID-19 impactó en las decisiones que tomaron las universidades en relación con el ingreso. Se trata de analizar cómo las restricciones impuestas por el confinamiento, la incertidumbre sobre la evolución de la pandemia y la necesidad de adaptarse rápidamente a un escenario inédito influyeron en la definición de las políticas y acciones institucionales. Se indaga, por ejemplo, en cómo la virtualización forzada de la enseñanza condiciona las modalidades de ingreso, los programas de acompañamiento y las estrategias de comunicación con los ingresantes. También se prestará atención a cómo el post confinamiento, con sus aperturas progresivas y sus nuevas normalidades, impactó en las decisiones institucionales, dando lugar, quizás, a la implementación de modelos híbridos o a la redefinición de las prácticas de ingreso de cara al futuro. Este análisis permitirá contextualizar las acciones implementadas y comprender las lógicas que subyacen a las decisiones tomadas por las universidades en un momento de crisis.

2. Establecer el procedimiento que definen las universidades para la puesta en acto de las acciones.

Este objetivo se focaliza en el proceso de toma de decisiones y en la implementación concreta de las acciones institucionales. Se trata de reconstruir el camino que siguieron las universidades desde la definición de las políticas de ingreso hasta su ejecución efectiva. Se analizarán los actores involucrados en cada etapa del proceso, los mecanismos de consulta y participación que se implementaron, los recursos que se movilizaron y las dificultades que se enfrentaron. Este análisis permitirá comprender la complejidad de la gestión universitaria en un contexto de crisis y evaluar la eficacia de los procedimientos adoptados. Se indagará, además, en la documentación interna de cada universidad: actas de reuniones de consejos superiores y académicos, resoluciones de rectorado y decanatos, informes de comisiones ad-hoc creadas para la gestión de la pandemia, entre otros. El objetivo es reconstruir la "cocina" de las decisiones, identificando los debates, consensos y disensos que se produjeron al interior de cada institución.

3. Identificar y comparar las semejanzas y diferencias entre las acciones institucionales de las universidades.

Este objetivo se centra en el análisis comparativo de las acciones implementadas por las cuatro universidades seleccionadas. Se trata de identificar los puntos en común y las divergencias en las respuestas que dieron las instituciones a los desafíos del confinamiento y el post confinamiento en relación con el ingreso. Se analizarán las similitudes en términos de modalidades de ingreso, programas de acompañamiento,

recursos tecnológicos, adaptaciones curriculares, políticas de becas y comunicación institucional. Asimismo, se prestará especial atención a las diferencias, buscando comprender cómo las particularidades de cada contexto institucional (ubicación geográfica, tamaño de la universidad, características de la población estudiantil, recursos disponibles, etc.) influyeron en las decisiones adoptadas. Este análisis permitirá construir una tipología de las acciones implementadas y extraer lecciones aprendidas de la experiencia de cada universidad. Se utilizarán matrices comparativas y otras herramientas de visualización de datos para sistematizar la información y facilitar la identificación de patrones y tendencias.

4. Determinar los procedimientos de caracterización de la entrada a la universidad.

Este objetivo apunta a comprender cómo cada universidad define y caracteriza el "ingreso" o "inicio" a la vida universitaria. Se trata de analizar los criterios, indicadores y mecanismos que utilizan las instituciones para conceptualizar y operacionalizar este proceso. Se indaga, por ejemplo, en cómo se define al "ingresante" en cada universidad, qué requisitos se establecen para el ingreso, qué instancias de evaluación se implementan y qué información se recaba sobre los estudiantes que ingresan. Se analizará también cómo la pandemia impactó en estos procedimientos de caracterización, obligando quizás a flexibilizar criterios, a incorporar nuevos indicadores o a redefinir la propia concepción del ingreso a la universidad. Este objetivo se vincula estrechamente con el anterior, ya que la forma en que cada universidad caracteriza la entrada a la universidad condiciona las acciones institucionales que se implementan para favorecer el inicio a la vida universitaria. Este análisis permitirá reflexionar críticamente sobre las concepciones dominantes acerca del ingreso y proponer alternativas más inclusivas y equitativas. Se examinarán, por ejemplo, las encuestas de ingreso que realiza cada universidad, los informes estadísticos que elaboran sobre el perfil de los ingresantes, y los documentos oficiales que definen los requisitos y procedimientos de admisión.

En conjunto, estos objetivos específicos permitirán alcanzar el objetivo general de la investigación, al proporcionar una comprensión profunda y detallada de las acciones institucionales que las universidades seleccionadas implementan para favorecer el inicio a la vida universitaria durante el período de confinamiento y post confinamiento por COVID-19. El análisis de estas acciones, a la luz de los objetivos planteados, permitirá no solo describir lo ocurrido durante la pandemia, sino también reflexionar críticamente sobre las políticas de ingreso a la universidad en el contexto argentino, y proponer recomendaciones para la construcción de una educación superior más justa e inclusiva en la era digital.

1.3 Antecedentes de investigación

Esta investigación se ancla en una preocupación fundamental: las desigualdades múltiples que atraviesan y moldean la experiencia inicial del estudiantado en su contacto con la universidad. Se adhiere a la perspectiva de que los individuos transitan un "régimen de desigualdades múltiples" (Dubet, 2020), entendido como una transformación en la naturaleza y percepción de las desigualdades en la sociedad contemporánea. En este régimen, las inequidades ya no se estructuran tan claramente en torno a un eje principal como la clase social, sino que, como advierte Dubet (2020), tienden a fragmentarse, multiplicarse e individualizarse, provocando

que “las desigualdades se vivan más dolorosamente” (p. 14). Se parte, entonces, de reconocer que no existe un único punto de partida homogéneo ni, por ende, una única forma de vinculación, dada la diversidad de relaciones que se entretienen en el devenir educativo de todos los actores del sistema de educación superior. Esta primera vinculación emerge de las interacciones posibles entre cada sujeto, dentro de un entramado complejo. Dichas relaciones están, a su vez, mediadas por la “gramática institucional” específica de la universidad, entendida como el conjunto de reglas, normas y estructuras profundas, a menudo implícitas, que organizan el trabajo y dan sentido a las prácticas dentro de la institución educativa (Tyack y Tobin, 1994), y por las particulares “relaciones con el saber”, que refieren al conjunto de relaciones que un sujeto establece con el mundo, consigo mismo y con los otros en el proceso de aprendizaje y la construcción del saber (Charlot, 2008), las cuales se configuran de manera específica en torno a la cursada de cada carrera.

En función de esta preocupación, se focaliza el análisis –como se ha indicado previamente– en una dimensión específica de la problemática: las acciones institucionales que las universidades públicas argentinas desarrollaron durante el confinamiento por COVID-19. En virtud de andar el camino propuesto, el presente estado del arte se estructura abordando a la problemática en dos dimensiones: en un sentido amplio (considerando las diversas dimensiones de análisis que vinculan el ingreso, el acceso y los inicios) y en un sentido particular (atendiendo a las investigaciones que abordaron la problemática *durante la pandemia*). Con este fin, se procederá de la siguiente manera:

1. **Investigaciones sobre la primera vinculación:** en esta sección se aborda un análisis de investigaciones previas cuyo objeto es la primera vinculación de los estudiantes con la universidad. El propósito es identificar tanto los puntos de convergencia como las divergencias en los enfoques adoptados por estos estudios, prestando especial atención a los supuestos teóricos y epistemológicos subyacentes. Es importante aclarar que este análisis no se limita a trabajos centrados exclusivamente en el diseño o implementación de acciones institucionales específicas; el objetivo principal es doble. Por un lado, se busca explorar cómo se conceptualiza y tematiza la primera vinculación estudiantil en aquellas investigaciones que toman a la universidad como objeto central de estudio. Por otro lado, se pretende reconstruir el campo semántico definido por los conceptos clave utilizados en esta área, con el fin de trazar los recorridos epistemológicos y visibilizar las tensiones inherentes a dichos conceptos. De esta manera, esta revisión de antecedentes aspira a problematizar la constitución de un campo de estudio centrado en los desiguales puntos de partida de los estudiantes y, consecuentemente, en las condiciones de accesibilidad a la educación superior.
2. **Investigaciones sobre la Primera Vinculación durante el Confinamiento por COVID-19:** Se examinarán estudios que hayan abordado específicamente la problemática de la primera vinculación universitaria en el contexto del confinamiento por COVID-19.
3. **Continuidades y Rupturas:** Se identificarán las continuidades y rupturas en las dimensiones identificadas dentro de estas investigaciones, antes y durante la pandemia.

El objetivo de este estado de la cuestión no es solo identificar las principales investigaciones existentes sobre la temática, sino también, y fundamentalmente, identificar los nudos conceptuales clave que las atraviesan y que, por lo tanto, contribuyen a delimitar y complejizar

el área problemática. De este modo, se busca construir una sólida base conceptual que enmarque y sustente teóricamente la presente investigación, permitiendo un avance en la comprensión de este fenómeno. Se abandona la idea de *dar cuenta*, porque implica solamente una descripción. Se busca, más bien *analizar, indagar y problematizar*.

En definitiva, el análisis de los antecedentes de investigación no se limita a una descripción de los estudios existentes, sino que busca construir una *comprensión profunda y crítica* de la problemática de la primera vinculación entre el estudiantado y la universidad, identificando los conceptos clave, los debates centrales y las perspectivas teóricas que informan este campo de estudio, para desde ese posicionamiento, construir una mirada que permita dar cuenta de las transformaciones acaecidas en tiempos de pandemia. De manera que, este estado del arte se erige como la antesala del marco teórico y, ambos, se presentan como el escenario desde el cual se emplazan los aspectos.

1.3.1- Investigaciones sobre la primera vinculación, el acceso y la permanencia en la educación superior.

En virtud de lo planteado anteriormente se definen los siguientes ejes, los cuales permitirán sistematizar el análisis pretendido en esta dimensión:

- La desigualdad en el acceso a la educación superior
- Acceso a la educación superior en términos de admisiones
- Acceso - persistencias; trayectorias y transiciones
- Acceso en términos de construcción del código académico
- La primera vinculación de los estudiantes con la universidad: sobre la experiencia de los nuevos estudiantes y la construcción del oficio
- La pedagogía del acompañamiento

Estas dimensiones, más que simples "puertas de entrada", se configuran como *lentes analíticas* que permiten abordar la compleja problemática de la primera vinculación entre el estudiantado y la universidad. Su definición y articulación dialogan estrechamente con la perspectiva fundacional de Burton Clark (1960, 2015), quien situó el acceso a la educación superior como un objeto de estudio central para la sociología de la educación, inextricablemente ligado a las tensiones entre desigualdad y diversidad. Clark, en sus análisis pioneros sobre la expansión de los sistemas de educación superior en Estados Unidos, ya advertía que el incremento en la matrícula no se traducía automáticamente en una democratización real del acceso, sino que las desigualdades sociales, económicas y culturales seguían operando como factores de exclusión. La elección de estas dimensiones, por tanto, no es arbitraria. Responde a la necesidad de comprender la primera vinculación universitaria como un *proceso multidimensional*, en el que convergen factores individuales, institucionales y sociales. No se trata, tal como se indicó anteriormente, de compartimentos estancos sino de dimensiones interrelacionadas que se influyen mutuamente.

- *La desigualdad en el acceso a la educación superior.*

Esta dimensión se ha consolidado como un campo de estudio central en la sociología de la educación y la política educativa, configurando un estado del arte dinámico y en constante

expansión. Lejos de ser un mero trámite administrativo, el ingreso a la universidad se revela como un nudo crítico donde se entrecruzan factores individuales, institucionales, estructurales y políticos, que no sólo reflejan, sino que también reproducen desigualdades sociales preexistentes. En este sentido, la discusión contemporánea trasciende la pregunta sobre *quién* ingresa a la universidad, para indagar fundamentalmente en el *cómo* se produce ese acceso, en qué condiciones, con qué apoyos (o su ausencia) y con qué consecuencias se proyectan estas variables a lo largo de la trayectoria educativa del estudiantado.

Como punto de partida, la vigencia del análisis de Burton Clark es innegable. Clark (2015) afirmó que "el aprendizaje superior se torna problemático para los analistas sociales a medida que va creciendo en importancia para la población general, para las élites económicas y de gobierno" (p. 20). Esta creciente relevancia, impulsada por la masificación o expansión cuantitativa de la educación superior, ha bifurcado la investigación en dos grandes líneas interconectadas: una enfocada en los efectos de la experiencia universitaria sobre los estudiantes, y otra, crucial para este estudio, centrada en la persistencia y transformación de las desigualdades en el acceso, la permanencia y el egreso.

En este contexto de expansión, el modelo de Martin Trow (1973) sobre la transición de la educación superior –de formas de élite a masivas y luego universales– ofrece un marco conceptual indispensable. Trow (1973) argumenta que, si bien la masificación incrementa el volumen de estudiantes, no garantiza por sí misma la igualdad de oportunidades. De hecho, la expansión puede incluso generar nuevas formas de diferenciación y estratificación institucional. Estas jerarquías de prestigio y calidad, emergentes en un sistema masificado, tienden a reproducir las desigualdades sociales en un nuevo escenario, convirtiendo la tensión entre la ampliación del acceso y el mantenimiento de la calidad académica en un eje central del debate. La democratización, por tanto, se presenta como un desafío complejo que supera la simple inclusión numérica.

Profundizando en esta línea de análisis sobre las oportunidades educativas, Clark (2015) también introduce el concepto de "admisibilidad", poniendo de relieve cómo estas oportunidades están mediadas por factores que trascienden el mérito individual. En una sintonía similar, McDonough y Fan (2007) proponen analizar el acceso no como un evento aislado, sino como "una red de oportunidades y acuerdos estructurales" (p. 85), un espacio complejo donde interactúan dimensiones individuales, organizacionales e interorganizacionales. En esta red, las características socioeconómicas y culturales del estudiantado –su "capital cultural", en los términos de Bourdieu y Passeron (1970)–, junto con las políticas y prácticas de las instituciones educativas (tanto secundarias como universitarias) y la interacción entre estos niveles, configuran las posibilidades reales de acceso. Así, McDonough y Fan (2007) definen el acceso como un "acontecimiento sistémico a largo plazo" (p. 89), subrayando su naturaleza procesual y relacional. Esta perspectiva, que destaca la interacción entre la agencia individual y las estructuras sociales a lo largo de las trayectorias educativas, se nutre de los aportes teóricos de Bourdieu (1988) y Weber (1978), quienes permiten comprender las dinámicas diferenciales con las que los diversos grupos sociales transitan hacia la universidad y cómo las instituciones median en dicho proceso.

El debate sobre la democratización de la educación superior ha cobrado un impulso significativo en las últimas décadas, especialmente en América Latina. Autores como Gvirtz y Camou (2009), Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) y Ezcurra (2011) convergen en la necesidad de superar la dicotomía simplista entre "ingreso irrestricto" e "ingreso restrictivo".

En su lugar, Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) proponen un "abordaje sistémico que contemple la orientación vocacional, la nivelación de conocimientos, la planificación de la matrícula y la canalización de los estudiantes hacia diferentes opciones educativas" (p. 12). Este enfoque busca trascender la falsa oposición entre "progresismo" y "conservadurismo" para centrarse en garantizar las condiciones que permitan a todos los estudiantes no solo acceder sino también tener éxito en la educación superior. Argumentan que el problema fundamental no reside en la apertura del acceso *per se*, sino en las deficiencias sistémicas que se manifiestan en altas tasas de abandono, vinculando la tensión al debate sobre el acceso formal versus el acceso real a los niveles de conocimiento necesarios para el éxito académico.

En una línea similar, Ana María Ezcurra (2011) introduce el elocuente concepto de "inclusión excluyente" para describir la situación paradójica donde la masificación ha permitido el ingreso de sectores sociales históricamente marginados, pero este logro se ve empañado por tasas de abandono significativamente mayores entre estos mismos estudiantes. El estatus de "primera generación" universitaria, como lo conceptualizan tanto Tinto (1997, 2017) como Ezcurra (2011), emerge como un factor de vulnerabilidad, revelando que la desigualdad no se agota en el acceso inicial, sino que se extiende a las condiciones de estudio y a las posibilidades de permanencia y egreso. Las políticas que resultan en una "inclusión excluyente", por lo tanto, no logran abordar las causas estructurales de la desigualdad ni garantizan una verdadera democratización.

Complementando estos análisis, Suasnábar y Rovelli (2015) y Cambours de Donini y Gorostiaga (2016) enfatizan la importancia de considerar la caracterización socioeconómica de la población estudiantil y las interrelaciones entre los diferentes niveles del sistema educativo. La expansión del nivel medio, por ejemplo, genera nuevas y crecientes demandas sobre la educación superior, lo que exige una mayor articulación y coordinación entre ambos niveles. En este marco, el análisis del perfil de los ingresantes y de las políticas institucionales diseñadas para favorecer el acceso y la permanencia se convierte en un elemento clave para comprender las dinámicas de la desigualdad y para evaluar la efectividad de las intervenciones implementadas.

En resumen, el estado del arte sobre la desigualdad en el acceso a la educación superior revela un campo de estudio en constante evolución. Se ha transitado desde un enfoque predominantemente centrado en el "quién" ingresa, hacia un análisis multidimensional que interroga el "cómo", el "en qué condiciones" y, fundamentalmente, el "con qué consecuencias". La masificación, lejos de resolver la problemática de la desigualdad, ha complejizado el panorama, generando nuevas formas de diferenciación y estratificación. La tensión entre la expansión del acceso y la calidad académica, la persistencia de desigualdades ancladas en el origen social y el capital cultural, y la imperiosa necesidad de políticas que promuevan una genuina igualdad de oportunidades, configuran un desafío central para la investigación y la acción en este campo.

- *Acceso a la educación superior en términos de admisión*

Esta dimensión se ha erigido como un objeto de estudio crucial en la sociología de la educación y la política educativa. Este proceso, que opera como la puerta de entrada al ámbito universitario, trasciende la mera formalidad administrativa. Se configura como un espacio donde se manifiestan y reproducen desigualdades sociales, se negocian concepciones de mérito y justicia, y se despliegan las tensiones inherentes a la aspiración a la universalización de la

educación frente a las realidades de la selectividad y la estratificación institucional. La cuestión no se limita a *quién* accede a la universidad, sino que se extiende a *cómo* se produce ese acceso, *en qué condiciones, impulsado por qué motivaciones y con qué consecuencias* para las trayectorias educativas y vitales de los individuos.

Henry Rosovsky (2010), en su análisis de las universidades pertenecientes a la "Ivy League", proporciona una visión interna del proceso de admisión, revelando su complejidad. Si bien el rendimiento académico previo, medido a través de calificaciones y exámenes estandarizados, mantiene su relevancia como criterio objetivo, las instituciones de élite, en particular, buscan activamente una "diversidad óptima" que trasciende lo puramente académico. Incorporan, por tanto, criterios subjetivos como cartas de recomendación, ensayos personales y entrevistas. Sin embargo, esta búsqueda de diversidad no está exenta de controversia. Se ha argumentado que estos criterios subjetivos pueden estar sesgados por factores socioeconómicos y culturales, favoreciendo, de forma encubierta, a aquellos aspirantes provenientes de entornos privilegiados que poseen el "capital cultural" (Bourdieu y Passeron, 1970) que estas instituciones valoran. La "selectividad", en este contexto, se convierte en un mecanismo que, a pesar de las intenciones declaradas de promover la diversidad, puede contribuir a la reproducción de las élites, como advierte el propio Rosovsky.

La problemática del acceso se complejiza al incorporar la dimensión de la desigualdad social y las políticas de acción afirmativa. Derek Bok (2009), en su análisis del contexto estadounidense, destaca las tensiones generadas por la implementación de políticas diseñadas para compensar las desventajas históricas que han afectado a grupos minoritarios. Estas políticas, que a menudo implican la admisión de estudiantes con calificaciones inferiores a la media de otros aspirantes, suscitan intensos debates sobre la justicia y la meritocracia. ¿Es legítimo "discriminar" a estudiantes con mejores credenciales académicas en aras de la diversidad? ¿O es imperativo implementar medidas compensatorias para corregir desigualdades estructurales que limitan las oportunidades de ciertos grupos? Estas interrogantes, que carecen de respuestas sencillas, reflejan las tensiones inherentes a la búsqueda de la equidad en un sistema educativo inherentemente estratificado. Se abre así un debate fundamental sobre el concepto de "discriminación positiva" o "acción afirmativa", sus justificaciones teóricas y sus implicaciones prácticas (Dworkin, 1977; Sandel, 2009).

En el contexto latinoamericano, Adriana Chiroleu (1999) ofrece una perspectiva crucial al analizar las políticas de admisión como el resultado de una relación de poder dinámica entre los demandantes de acceso (estudiantes y sus familias) y el Estado. Su estudio comparativo entre Argentina y Brasil revela que las políticas de admisión, lejos de ser instrumentos puramente técnicos, están profundamente imbuidas de consideraciones políticas y sociales. La tensión entre "seleccionar" y "no seleccionar" se convierte en un reflejo de las concepciones subyacentes sobre el rol de la universidad en la sociedad: ¿debe ser un espacio reservado para la formación de élites o un derecho universal al que todos deben acceder? Chiroleu también alerta sobre la creciente influencia de organismos internacionales en la configuración de las políticas universitarias, planteando interrogantes sobre la autonomía institucional y la pertinencia de la adopción de modelos externos en contextos locales específicos. Esta influencia se inscribe en el marco más amplio de las teorías de la globalización y la convergencia de políticas educativas a nivel mundial (Dale, 2000; Schriewer, 2000).

La perspectiva de María del Carmen Parrino (2014) enriquece el análisis al desplazar el foco hacia el "otro lado" del acceso: la permanencia y el abandono. Inspirándose en los trabajos de

Tinto (1975, 1993), Parrino explora las causas de la deserción estudiantil, pero lo hace desde una perspectiva crítica, incorporando el marco teórico de Bourdieu. No se trata únicamente de factores individuales, como la motivación intrínseca o la preparación académica previa, sino de las estructuras sociales y las desigualdades preexistentes que condicionan las trayectorias educativas. El "habitus" (Bourdieu, 1988) de los estudiantes, entendido como el conjunto de disposiciones, esquemas de percepción y acción adquiridos en su entorno familiar y social, desempeña un papel fundamental en su adaptación (o falta de ella) a la vida universitaria. Si bien esta noción es potente para explicar la reproducción de desigualdades, ha sido objeto de revisión crítica; por ejemplo, Lahire (2016) ha señalado la pluralidad de las disposiciones individuales y la capacidad de los actores para movilizar esquemas de acción diversos y a veces contradictorios, distanciándose de un habitus unificado. Por su parte, Dubet (2005), al centrarse en la experiencia estudiantil, enfatiza la capacidad reflexiva de los sujetos y su activa construcción de la manera de "ser estudiante" en la universidad de masas, lo que sugiere un margen de acción que va más allá de la simple reproducción de disposiciones internalizadas. A pesar de estas importantes matizaciones, en el análisis de Parrino, aquellos estudiantes que carecen del "capital cultural" que la institución valora implícitamente pueden enfrentar mayores dificultades para integrarse y tener éxito académico, lo que incrementa significativamente el riesgo de abandono. Esto subraya que el acceso no se agota en el acto de ingresar a la universidad, sino que se extiende a la permanencia y al egreso exitoso.

El análisis de Sebastián Gómez (2019) sobre las políticas de acceso implementadas en Argentina durante los gobiernos kirchnerista y macrista ilustra cómo las orientaciones político-económicas de los distintos gobiernos influyen de manera decisiva en las políticas universitarias. La tensión entre la promoción de la inclusión socioeducativa y la transferencia de recursos hacia sectores privilegiados se refleja en las políticas de admisión, permanencia y egreso. La pregunta crucial sobre la igualdad de oportunidades versus la igualdad de posiciones (Dubet, 2005, 2011) adquiere una relevancia central en este análisis. ¿Se trata simplemente de garantizar que todos los individuos tengan *formalmente* la misma oportunidad de ingresar a la universidad, o de asegurar que todos tengan una *oportunidad real* de tener éxito, independientemente de su origen social y sus circunstancias previas?

En relación con esta problemática, Suasnábar y Rovelli (2016) examinan la expansión de la educación superior en Argentina durante el período 2004-2012, prestando especial atención a los cambios en la composición social de la matrícula. Su análisis se centra en la relación entre la educación universitaria y no universitaria, así como en la expansión de la educación secundaria y su impacto en el acceso a la educación superior. Utilizando datos estadísticos y un enfoque cualitativo, los autores investigan las desigualdades socioeconómicas en el acceso y la graduación, concluyendo que, a pesar del incremento general en el acceso, persisten desigualdades significativas, con una mayor participación de estudiantes de bajos ingresos en instituciones no universitarias. Este estudio resalta la importancia de analizar las políticas implementadas para promover la inclusión educativa y sus efectos reales en la reducción de las desigualdades.

Finalmente, García (2023a, 2023b) aporta una perspectiva desde el campo de la política educativa, analizando los dispositivos concretos que las universidades y el Estado implementa para regular el proceso de ingreso. Si bien reconoce la importancia del tema, García sitúa el acceso como un *tema* dentro del subcampo más amplio de la educación superior, en lugar de considerarlo un *objeto de estudio* consolidado y autónomo (como lo plantean Clark, 1983, y

Gumport, 2007). Esta distinción, aunque sutil en apariencia, tiene implicaciones relevantes para la investigación en el área. Si el acceso se concibe únicamente como un *tema*, corre el riesgo de ser abordado de manera fragmentada y sin la profundidad teórica y metodológica que ameritaría un objeto de estudio con mayor autonomía y consolidación.

En síntesis, el acceso a la educación superior, y específicamente el proceso de admisión, se revela como un campo complejo y multidimensional, atravesado por tensiones políticas, sociales y económicas. No se trata de un proceso meramente técnico o basado exclusivamente en el mérito individual, sino de un espacio social donde se negocian y disputan concepciones sobre la justicia, la equidad y el rol de la universidad en la sociedad contemporánea. La investigación en este campo debe considerar, de forma integrada, tanto los factores individuales como los estructurales, las políticas públicas y las prácticas institucionales, así como las tensiones inherentes a la expansión del acceso y la persistencia de desigualdades. Solo a través de este abordaje holístico y crítico será posible avanzar hacia una comprensión más profunda de este fenómeno y contribuir al diseño e implementación de políticas que promuevan una educación superior verdaderamente más justa e inclusiva.

- *Acceso - persistencia; trayectorias y transiciones*

Esta dimensión define una puerta de entrada a la problemática que se estudia en esta tesis desde la consideración de la interrelación entre acceso, persistencia, trayectorias y transiciones estudiantiles como instancia fundamental para comprender la experiencia universitaria, especialmente ante la masificación y diversificación actual del alumnado. Este apartado revisa perspectivas teóricas y metodológicas clave, destacando sus aportes y debates.

Un referente ineludible es Vincent Tinto (1975, 1993, 2017), cuyo modelo longitudinal de integración estudia la interacción entre el estudiante y la institución a lo largo del tiempo, considerando la universidad como un sistema social y académico complejo. Según Tinto, los estudiantes ingresan a la universidad con una serie de atributos previos y compromisos iniciales, tanto hacia sus metas educativas como hacia la propia institución. La persistencia, en este modelo, depende fundamentalmente del grado de integración del estudiante en dos esferas interrelacionadas: la académica y la social. La integración académica se refiere al rendimiento y al desarrollo intelectual, mientras que la integración social alude a la calidad de las interacciones con pares y docentes, y la participación en la vida universitaria. De esta manera, la deserción se da cuando el estudiantado no logra establecer relaciones significativas, asimilar valores y normas académicas, integrarse al ambiente universitario e involucrarse con el proceso de aprendizaje, lo que refleja una incongruencia o aislamiento respecto a estos sistemas.

Este enfoque, adoptado por investigadores como Figuera Gazo (2014, 2019), enfatiza la adaptación individual y analiza las trayectorias desde la óptica de la persistencia, destacando la motivación y la autoestima como factores clave que se ven influenciados por estas experiencias de integración. Tinto (2017) subraya la importancia crítica de las experiencias del primer año, ya que estas moldean la autoeficacia del estudiante, su sentido de pertenencia y la percepción de relevancia de sus estudios, elementos cruciales para mantener la motivación para persistir. Así, una integración exitosa en ambas esferas tiende a reforzar el compromiso del estudiante con sus metas y con la institución, aumentando la probabilidad de persistencia.

Tinto (2017) también critica la desconexión entre el aumento del acceso a la educación superior y las tasas de graduación, proponiendo la persistencia como un proceso integral de integración y no simplemente como un resultado de las características iniciales del estudiante. De hecho,

el estatus de "primera generación" universitaria, como lo conceptualizan tanto Tinto (1997, 2017) como Ezcurra (2011), emerge como un factor de vulnerabilidad que puede dificultar este proceso de integración. Por ello, Tinto (citado en Vercellino, 2021) argumenta que las instituciones tienen un rol fundamental en facilitar esta integración, debiendo ofrecer un apoyo cuidadosamente adaptado a las demandas específicas de los cursos, especialmente aquellos que presentan altas tasas de reprobación.

La masificación, sin embargo, ha reconfigurado el panorama. Rodríguez Espinar (2014) señala que la transición a la universidad "post-masificada" implica atender a un estudiantado heterogéneo, donde la enseñanza tradicional "parece no alcanzar" (p. 41) y la problemática radica en la "diversidad de las cohortes de entrada" (p. 43). Esto exige abordar la cuestión desde perspectivas tanto individuales como institucionales (Figuera Gazo, 2014).

En este contexto, la articulación entre niveles educativos y los desafíos pedagógicos son cruciales. La pregunta "¿cómo enseñamos para que todos los estudiantes puedan aprender?" (Pogré, 2014, p. 61) interpela directamente a la didáctica universitaria. En este sentido, Pogré (2004) critica la noción de estudiantes "mutantes" —aquellos sin antecedentes familiares universitarios—, quienes enfrentarían la exigencia de una transformación identitaria radical. Ella cuestiona: "¿cómo trabajamos en la universidad con estos jóvenes sin que tengan que transformarse en otra cosa respetando quienes son y lo que hacen y no pidiendo que muten para ser estudiantes universitarios o profesores del futuro?" (Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo y Pogré, 2004, p. 121). En respuesta, impulsa la "articulación" como un "proceso integral en el que las prácticas de ambos niveles deben ser revisadas y puestas en diálogo" (Pogré et al., 2018, párr. 8), redefiniendo el ingreso como un período extendido.

Desde una perspectiva similar, Gustavo Bombini (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2023) introduce la noción de "zona de pasaje": el lapso desde que se considera estudiar hasta las primeras evaluaciones universitarias, un espacio de tránsito y transformación. Bombini (Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 2024) enfatiza la necesidad de intervenciones pedagógicas y materiales específicos para esta zona, con foco en estrategias escriturales que aborden los desafíos del aprendizaje universitario y la relación con el saber (Charlot, 2008; Coulon, 1997). Este enfoque redefine el ingreso como "inicios a la vida universitaria" (Sotelo, 2024a).

El concepto de "transición" es central, aunque polisémico. Para Pierella (2019), es una "zona de transición" heterogénea y multiexperiencial. Vercellino y Pogré (2023) la ven como transformación subjetiva y diálogo inter-niveles. Di Piero (2015, 2022, 2024) investiga las transiciones, enfocándose en las expectativas estudiantiles, los programas tutoriales y las materias introductorias y las trayectorias en el primer año universitario en relación con las escuelas secundarias de origen. Señala las diferencias entre los niveles secundario y superior en la problemática de la transición interniveles, un momento de incertidumbre en la vida de las personas debido a que se trata de la culminación de un recorrido y la apertura de otro nuevo, con características disímiles. Entre otros aspectos a considerar, "cabe señalar el uso del espacio: en comparación con la experiencia de la escuela secundaria, las y los estudiantes universitarios dejan de tener un aula y un grupo de compañeras/os fijos, para pasar a cursar en diferentes aulas de un mismo edificio, o a veces de distintos edificios, con compañeras/os pertenecientes a diversas carreras. En relación con el uso del tiempo, las clases no son uniformes, sino que presentan la distinción entre teóricos y prácticos, pudiendo ser obligatorias o no; no hay un

horario fijo, continuo y predefinido, sino que cada estudiante debe armar su propio esquema de cursada, eligiendo materias a cursar, así como horarios de teóricos y de prácticos; la acreditación de los saberes se organiza por materias y no está necesariamente ligada a la gradualidad; las evaluaciones y exámenes presentan una gran variedad, pudiendo ser individuales o colectivos, escritos u orales, parciales o finales, con recuperatorios de modalidad diversa; las materias se organizan en cuatrimestres y no anualmente. Finalmente, se complejizan las relaciones entre docentes y estudiantes, refiriéndose al desempeño de un número acrecentado y diverso de roles” (Di Piero, 2024: 22). En ese sentido, se muestra el peso de la acción institucional de la escuela secundaria de origen sobre las expectativas y trayectorias que se efectivizan: mientras que en algunos casos se trata de escuelas “trampolín”, que arrojan a sus estudiantes a experiencias escolares diferentes de las que les habilitaba su contexto familiar, en otros se trata de escuelas “trompo” que no amplían los horizontes estudiantiles de origen ni articulan con los estudios superiores.

Sebastián Fuentes (Núñez y Fuentes, 2022) la analiza como un "habitar" que reconfigura tiempo e identidad:

El ingreso a la educación superior implica un cambio en la gestión del tiempo en relación con las trayectorias sociales previas. Quienes acceden a la educación superior vienen de recorridos disímiles ya que la trayectoria lineal y continua entre finalización del nivel secundario y comienzo de la educación superior constituye más una expectativa que un fenómeno común del sistema (Núñez y Fuentes, 2022, p. 143).

Fuentes (2022) destaca la transición como una experiencia temporal singular que implica una profunda adecuación vital. Esta diversidad conceptual contrasta con Figuera Gazo (2019), quien la entiende como trayectoria académica interna, centrada en la persistencia más que en la transformación identitaria, debido a su enfoque en la deserción.

Internacionalmente, Tinto (2017, 2021) subraya el rol determinante de las experiencias del primer año en la motivación para persistir, pues moldean la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la percepción de relevancia de los estudios. Vercellino (2021), citando a Tinto, explica:

Entonces, ¿qué aprendemos sobre las raíces de la motivación cuando adoptamos su perspectiva? Aprendemos que las experiencias de los/as estudiantes en el primer año influyen en su motivación para persistir porque moldean tanto su percepción de su capacidad para tener éxito, también conocida como autosuficiencia, como su sentido de pertenencia y su percepción de la relevancia de los estudios (párr. 19).

La autoeficacia se construye experiencialmente, por lo que las acciones institucionales son claves. Las universidades, según Tinto (citado en Vercellino, 2021), deben ofrecer un "apoyo cuidadosamente adaptado a las demandas específicas de los cursos, especialmente aquellos que presentan altas tasas de reprobación" (párr. 32).

En conclusión, el estudio del acceso, la persistencia y las transiciones constituye un campo dinámico, definido por la continua tensión entre enfoques individuales e institucionales. Para avanzar hacia una educación superior más equitativa, es

fundamental abordar desafíos clave como la articulación inter-niveles, la resignificación del ingreso y la comprensión de la transición como un proceso multidimensional. Esto exige una perspectiva integral que, superando la mera 'apertura de puertas', garantice condiciones y oportunidades reales para que todo el estudiantado pueda desarrollar y culminar con éxito su trayectoria universitaria.

- *El acceso en términos de construcción del código académico.*

El acceso a la educación superior trasciende el mero ingreso formal, implicando la apropiación efectiva de los códigos y prácticas discursivas universitarias, un área central de investigación. Este apartado explora cómo instituciones y docentes facilitan la incorporación estudiantil a las culturas escritas y discursivas disciplinares.

Una línea influyente es la de los programas de *Escritura a Través del Currículum* (WAC) en Estados Unidos. Carlino (2010) destaca que estos programas parten de que "los estudiantes aprenden en la medida en que se [comprometen] activamente con los temas de cada materia; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia y, a mismo tiempo, permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina" (p. 60). El objetivo es que el estudiante "aprenda el código de comunicación del campo en el cual se inserta profesionalmente" (Carlino, 2010, p. 58), ya que "aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios" (Carlino, 2010, p. 60). Esta perspectiva de alfabetización académica reconoce que los ingresantes usualmente no dominan los códigos discursivos disciplinares, por lo que la intervención didáctica se integra al currículum de manera situada (Bazerman, 1988; Russell, 1991).

Esta visión, a veces interpretada como centrada en el "déficit", ha sido criticada. Cassany y Morales (2009) argumentan, desde una perspectiva sociocultural, que la idea de que "los estudiantes universitarios ya saben leer y escribir" (p. 110) ignora la desigualdad en el acceso a la cultura letrada. Sostienen que las prácticas letradas están "insertas en prácticas sociales más amplias" (p. 110) y que leer y escribir implica una "forma de construcción de conocimiento" (p. 110), no solo la "comunicabilidad de los datos". Así, las dificultades estudiantiles responderían más a la falta de oportunidades de participación en prácticas letradas disciplinares que a un déficit individual. Proponen, entonces, un enfoque basado en el reconocimiento de la "desigualdad de acceso a la educación" (Cassany y Morales, 2009, p. 110), promoviendo la "construcción de identidad de los autores-lectores" (p. 113) mediante la participación en géneros discursivos propios de cada campo. Desde esta óptica, leer y escribir en la universidad es "gestionar nuestra incorporación y permanencia en las comunidades letradas" (Cassany & Morales, 2009, p. 109).

En Argentina, el debate sobre la alfabetización académica cobró relevancia desde los años 90, intensificando con la creación de la CONEAU (Urus, 2023). Urus (2023) señala que "desde hace veinte años, las prácticas letradas en el primer año se presentan como un problema de la enseñanza en la educación superior" (p. 12), vinculado a la deserción y otros problemas. Maite Alvarado (2013), influenciada por Bajtín (1982), sostiene que la universidad posee un "registro que le es propio" (p. 176), con géneros discursivos secundarios que "demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen un entrenamiento sistemático y especializado" (Alvarado, 2013, p. 176). Alvarado (2013) cuestiona la falta de formación docente universitaria

para enseñar estas habilidades. Paula Carlino (2002, 2005), por su parte, introduce la perspectiva de la "escritura a través del currículum" en Argentina como "alfabetización académica", proponiendo su integración en las materias. No obstante, Urus (2023) observa que ambos enfoques, con sus matices, parten de un "reconocimiento del déficit" (p. 38) estudiantil. Como alternativa, perspectivas que enfatizan la desigualdad sociocultural y la literacidad (Natale y Stagnaro, 2017; Sosa de Montyn y Mazzuchino, 2017; Feudal y Bombini, 2017) argumentan que la inclusión universitaria requiere, además de recursos materiales, el "fortalecimiento de sus recursos simbólicos" (Natale & Stagnaro, 2017, p. 40). Desde este ángulo, la alfabetización académica es una herramienta para la inclusión de calidad. Feudal (2017) y Bombini y Labeur (2017) proponen materiales específicos para la "zona de pasaje" escuela-universidad, reconociendo que este período implica "nuevas relaciones con el conocimiento, nuevas instituciones, nuevos reglamentos, nuevas institucionalidades, nuevos textos, nuevas discusiones y modos de encararlas" (Bombini & Labeur, 2017, p. 9). Estas propuestas se distancian de los enfoques de déficit, reconociendo la desigualdad inicial y proponiendo una enseñanza que valore las diversas trayectorias culturales.

Finalmente, Burbules y Callister (2006), analizando el aprendizaje mediado por tecnología, aportan una visión relevante. Argumentan que no basta el acceso a la tecnología si los usuarios no logran "participar eficazmente en todas las oportunidades que ofrece" (p. 42). Su mirada relacional, que ve la tecnología integrada y transformando el aprendizaje, es extensible a la alfabetización académica: no es suficiente el acceso a textos y prácticas discursivas universitarias; es crucial desarrollar competencias para una participación significativa.

En síntesis, el estudio del acceso en términos de construcción del código académico muestra una evolución desde enfoques de "déficit" hacia perspectivas que valoran la desigualdad sociocultural y las prácticas letradas situadas. La alfabetización académica, como participación en las culturas escritas y discursivas universitarias, es un proceso complejo que demanda intervenciones pedagógicas específicas y un compromiso institucional con la inclusión. La tensión entre la enseñanza de habilidades generales y la situada, junto con la necesaria articulación entre niveles educativos, continúan siendo desafíos centrales.

- *La primera vinculación de los estudiantes con la universidad: Experiencia, oficio universitario y afiliación.*

La primera vinculación con la universidad —proceso complejo que abarca desde el ingreso hasta la consolidación de una identidad estudiantil y la apropiación de códigos académicos— es un objeto de estudio central en la sociología de la educación. Este análisis explora contribuciones sociológicas clave sobre la construcción de la experiencia estudiantil, el aprendizaje del "oficio universitario" y el proceso de afiliación, en un contexto de educación superior masificada, diversificada y marcada por desigualdades persistentes. Se destacan las perspectivas de François Dubet, recuperado aquí desde una doble vertiente —su análisis de la experiencia estudiantil en la universidad de masas y su conceptualización de las desigualdades múltiples que la atraviesan—, y de Alain Coulon, junto con aportes de investigadores que dialogan críticamente con sus obras.

Dubet (2005, 2023) ofrece un marco crucial para entender la transformación de la experiencia estudiantil. Sostiene que la masificación universitaria ha diversificado al estudiantado en motivaciones y expectativas, pero esta diversificación, lejos de ser equitativa, ha segmentado las experiencias y exacerbado desigualdades preexistentes. En la universidad de masas, con

roles sociales menos definidos para sus estudiantes que en la de élite, estos se ven "obligados" (Dubet, 2005, párr. 3) a construir activamente su singular manera de ser estudiantes. Esta construcción individual está condicionada por restricciones académicas, económicas y culturales, resultando en experiencias diversificadas, individualizadas y estructuralmente desiguales. Dubet (2005) cuestiona la homogeneización del estudiantado, pues ni el arquetipo del "Herederero" (Bourdieu y Passeron, 1970) ni una categoría puramente académica capturan la complejidad actual. La expansión, advierte Dubet (2023), ha hecho de "la diversidad de orígenes, de carreras, de niveles académicos, de circunstancias de vida, costos y de beneficios esperables [...] indudablemente la regla" (párr. 14).

En diálogo con Tinto (1975, 1993), Dubet (2023) reconoce la importancia de la integración y la vocación para la persistencia, pero enfatiza cómo estos factores pueden reproducir la desigualdad. Los "nuevos estudiantes", sin tradición universitaria familiar, enfrentan una "prolongada y difícil tarea de aculturación" (Dubet, 2023, párr. 18). Para ellos, el ingreso es una "prueba para uno mismo" (Dubet, 2023, párr. 31), marcada por la tensión vocación-utilidad y atravesada por múltiples desigualdades (trabajo, familia, edad, etnia) que los colocan en desventaja.

Desde una perspectiva etnometodológica, Coulon (2017) centra su análisis en el "oficio de estudiante", argumentando que el desafío principal no es el ingreso, sino la permanencia y el éxito. La masificación, paradójicamente, ha coexistido con altas tasas de abandono. El ingreso, según Coulon, es un "verdadero aprendizaje práctico" (Coulon, 2017, p. 1241) donde el estudiante debe "convertirse en profesional en sus estudios" (p. 1241), superando la "cultura de la secundaria" y apropiándose de una cultura universitaria que implica decodificar "rutinas y evidencia intelectual [escondidas] en las prácticas docentes universitarias" (p. 1241) y "entrar en el mundo de las ideas" (p. 1241) activamente. La vida universitaria es un "pasaje" de "iniciación" al "oficio de estudiante", lo que implica "mostrar su saber-hacer" (Coulon, 2017, p. 1240). Este aprendizaje ocurre en tres etapas: extranjería, aprendizaje y afiliación. La "afiliación", concepto clave, trasciende la integración formal, implicando un aprendizaje de la autonomía y la transformación del mundo universitario en un universo familiar, una "actitud natural" (Coulon, 2017, p. 1230).

Investigadores como Carli (2007, 2012, 2014, 2017), Pierella (2019) y Bracchi (2016), nutriéndose de los estudios culturales, la teoría de géneros discursivos y la sociología de Bourdieu, dialogan con Dubet y Coulon. Carli (2012) propone "reconstruir las prácticas de los estudiantes en la vida cotidiana a través de las narrativas de sus itinerarios, pero prestando particular atención al análisis de los contextos históricos, los ámbitos institucionales y los discursos epocales" (p. 31), considerando las "relaciones complejas dadas en la sociedad y la cultura" (Sotelo, 2024b). Santos Sharpe (2022) y Pierella (2019) analizan la transición y afiliación, destacando la experiencia previa y el contexto sociocultural. Pierella (2019) subraya cómo "los itinerarios recorridos por los sujetos en los trayectos anteriores a la universidad —como paralelos a ellos—, sus posiciones en el espacio social [...] y sus expectativas formativas [...] se combinan de manera compleja con las propuestas pedagógicas de la universidad". A diferencia de Coulon, estos autores enfatizan las relaciones sociales, especialmente con los docentes. Pierella (2014) señala que "los imaginarios que los estudiantes van construyendo en relación con los profesores, inciden en sus representaciones acerca de su identidad institucional y sobre el sentido de pertenencia a la institución" (p. 60).

Claudia Bracchi (2016) retoma el "oficio universitario" de Coulon en el contexto de la "apertura al acceso" y los "nuevos estudiantes". Analiza cómo la desigualdad social configura las trayectorias, ya que el ingreso implica un cambio que involucra "los esquemas de percepción, de apreciación, valoración y de acción (habitus) que harán posible diversas tomas de decisiones contribuyendo a conformar el oficio del estudiante universitario" (Bracchi, 2016, p. 5). Así, la construcción del oficio está atravesada por las desigualdades (Bourdieu, 1988).

En definitiva, la primera vinculación universitaria es un proceso multidimensional que involucra la experiencia singular del estudiante, el aprendizaje de un "oficio" y la afiliación institucional. Las perspectivas de Dubet —con su doble énfasis en la experiencia individualizada y las desigualdades múltiples en la universidad de masas— y Coulon —con su conceptualización del oficio y la afiliación—, enriquecidas por otros enfoques, ofrecen herramientas valiosas. El análisis de estos procesos, considerando factores individuales, institucionales y estructurales, es crucial para avanzar hacia una universidad más justa que garantice a todos, independientemente de su origen, las condiciones y oportunidades reales para acceder, permanecer, aprender y egresar con éxito.

- *Sobre la pedagogía del acompañamiento*

La "pedagogía del acompañamiento" emerge como una dimensión crucial en el estudio de la primera vinculación de los estudiantes con la universidad, cobrando particular relevancia en la investigación argentina sobre educación superior. Si bien la relación entre pedagogía y educación superior es un tema recurrente en la sociología de la educación (Altbach, 2015; Clark, 1960, 1983; Gumpert, 2007), la atención específica a las prácticas docentes en el primer año universitario y su impacto se ha intensificado con la masificación y diversificación estudiantil del siglo XXI. Este apartado profundiza en esta línea, destacando los aportes de Viviana Mancovsky y su diálogo con otros autores.

Viviana Mancovsky y Stela Más Rocha (Mancovsky y Más Rocha, 2019) proponen una "pedagogía del acompañamiento" ante los desafíos que plantea la llegada de estudiantes con trayectorias diversas, a menudo alejadas de las expectativas institucionales. Mancovsky cuestiona la idea de que la universidad deba esperar estudiantes ya formados que dominen los códigos académicos *a priori*:

Que las universidades esperen "estudiantes": sujetos que conozcan ese modo de ser estudiante, que puedan decodificar e incorporar ciertas reglas para desplegar rápidamente las prácticas que se refieren: desde tomar apuntes hasta organizar tiempos para el estudio, desde ajustarse a un nuevo tipo de calendario (distinto al de la educación media) hasta cambiar de compañeros en cada materia, desde aprender a estudiar hasta proyectarse como profesional, todo eso sosteniendo sus dudas e incertidumbres acerca de si lo que está haciendo tiene que ver con lo que vino a buscar o si tiene las condiciones para hacerlo (...) desde las perspectivas de los estudiantes de los inicios, esas cuestiones aparecen como aquellas condiciones difíciles de cumplir (Mancovsky y Más Rocha, 2019, p. 21).

Esta brecha entre expectativas institucionales y realidades estudiantiles es el punto de partida para la "pedagogía del acompañamiento". Esta se orienta a reconocer la desigualdad en los puntos de inicio y a promover un acompañamiento activo y personalizado, no para "nivelar"

según un modelo preexistente, sino para comprender trayectorias y ofrecer el apoyo necesario para construir un camino propio en la universidad. Mancovsky y Más Rocha (2019) enfatizan la importancia de considerar las "experiencias subjetivas" (p. 12) de estudiantes y profesores, implicando una reflexión profunda sobre el "hacer, el pensar y el sentir del profesor que recibe a los que llegan" (p. 205). Esta pedagogía se distancia de procesos lineales y modelos transmisivos (Bernstein, 1990; Freire, 1970), reconociendo la complejidad inherente a la relación pedagógica.

Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de María Paula Pierella y Soledad Vercellino (2023), quienes también subrayan la importancia de las prácticas de enseñanza y su vínculo con la experiencia estudiantil y la organización curricular del primer año. Ambas líneas de investigación coinciden en la necesidad de repensar la relación pedagógica con mayor flexibilidad. La relación con el saber promovida desde la docencia es fundamental en la configuración de la experiencia y la identidad estudiantil.

El concepto de "acompañamiento" se inscribe en una tradición pedagógica centrada en la relación docente-estudiante y en la creación de ambientes de aprendizaje favorables. Autores como Meirieu (2001, 2016) han desarrollado esta idea, destacando la presencia, escucha y adaptabilidad del docente. Meirieu (2001) define el acompañamiento como "una postura, una atención, una disponibilidad" (p. 84), que implica estar presente sin invadir ni sustituir el proceso de aprendizaje del otro. En el contexto latinoamericano, Davini (2015) ha resaltado el "acompañamiento pedagógico" para mejorar la calidad de la enseñanza y promover la inclusión, enfatizando la necesidad de "construir puentes" entre saberes previos y nuevos conocimientos de forma personalizada.

Por lo tanto, la pedagogía del acompañamiento trasciende las técnicas; implica una ética del cuidado (Gilligan, 1982; Noddings, 2003) y una concepción del aprendizaje como proceso relacional y situado. Reconoce la vulnerabilidad del aprendizaje y busca crear condiciones para el desarrollo del potencial estudiantil, cuestionando modelos transmisivos y promoviendo un abordaje dialógico (Freire, 1970) y contextualizado (Bernstein, 1990).

En síntesis, la "pedagogía del acompañamiento" se presenta como un enfoque prometedor para los desafíos de la primera vinculación universitaria en contextos de masificación. Centrada en la relación docente-estudiante, la inclusión y el reconocimiento de la desigualdad, la investigación en este campo, liderada en Argentina por autoras como Mancovsky, Pierella y Vercellino, se nutre de la sociología de la educación, la pedagogía crítica y la ética del cuidado. Busca construir una universidad que se comprometa con el éxito integral de todos los estudiantes.

Conclusión de lo trabajado hasta aquí

El recorrido por las investigaciones sobre la primera vinculación de los estudiantes con la universidad revela un campo de estudio de notable complejidad y dinamismo, crucial para la sociología de la educación y la política educativa. Las dimensiones analizadas —desde la persistente desigualdad en el acceso y los intrincados procesos de admisión, pasando por las dinámicas de persistencia, las trayectorias y las transiciones estudiantiles, hasta la fundamental construcción del código académico, la configuración de la experiencia universitaria y el aprendizaje del "oficio de estudiante", y la emergente relevancia de una pedagogía del acompañamiento— demuestran que este primer contacto trasciende con creces la mera formalidad administrativa.

La comprensión del fenómeno del acceso a la educación superior ha experimentado una notable evolución. Se ha transitado desde enfoques iniciales, que se centraban primordialmente en determinar "quién" accedía, hacia análisis multidimensionales que hoy interrogan el "cómo" se produce esta inserción, bajo qué "condiciones" específicas, con qué "recursos simbólicos y materiales" cuentan los estudiantes, y cuáles son las "consecuencias" derivadas de este proceso. Esta complejización de la mirada es, en parte, una respuesta a las transformaciones inherentes al propio sistema de educación superior. En este sentido, la masificación y diversificación, procesos destacados por referentes como Clark (1960, 2015) y Trow (1973), si bien han ampliado considerablemente las oportunidades de acceso no han erradicado las desigualdades. Por el contrario, estas dinámicas a menudo las han reconfigurado, introduciendo nuevas formas de estratificación y planteando persistentes desafíos para la consecución de una equidad sustantiva.

Los aportes de autores como Bourdieu y Passeron (1970) con su noción de "capital cultural", Ezcurra (2011) y su concepto de "inclusión excluyente", Tinto (1975, 1993, 2017) con sus modelos de integración y persistencia, Dubet (2005, 2023) al analizar la experiencia estudiantil individualizada frente a las desigualdades múltiples, y Coulon (2017) con su conceptualización del "oficio de estudiante" y la "afiliación", ofrecen marcos indispensables para desentrañar las múltiples facetas de este proceso. Asimismo, la problemática de la alfabetización académica (Carlino, 2010; Cassany & Morales, 2009; Alvarado, 2013) y la necesidad de una "pedagogía del acompañamiento" (Mancovsky & Más Rocha, 2019; Meirieu, 2001) subrayan la importancia de las prácticas institucionales y docentes en la facilitación de esta primera vinculación.

En conjunto, el estado del arte evidencia que la primera vinculación es un proceso socialmente construido, donde convergen factores estructurales, institucionales e individuales. Las tensiones entre la universalización y la selectividad, la igualdad formal de oportunidades y la equidad sustantiva en los resultados, y la necesidad de reconocer la diversidad estudiantil sin reproducir la fragmentación, continúan siendo debates centrales. Comprender en profundidad estas dinámicas es esencial para diseñar políticas y prácticas que no solo abran las puertas de la universidad, sino que también garanticen las condiciones para una permanencia significativa y un egreso exitoso, contribuyendo así a una democratización genuina de la educación superior. Este panorama justifica la necesidad de investigaciones situadas que, como la presente, busquen analizar las respuestas institucionales concretas frente a estos desafíos estructurales, especialmente en contextos de crisis y transformación como el impuesto por la pandemia de COVID-19.

1.3.2 – Estudios sobre la respuesta universitaria argentina al confinamiento por COVID 19: impacto en el ingreso y la continuidad pedagógica.

Este estado del arte tiene como objetivo analizar de manera exhaustiva la producción académica e institucional que ha abordado las respuestas de las universidades y el sistema de educación superior, con un enfoque particular en los contextos de Argentina, frente a la crisis desatada por la pandemia de COVID-19. Para la realización de este apartado se examinan diversos artículos y capítulos de libro en los cuales se analizan las estrategias implementadas para asegurar la "continuidad pedagógica", el proceso de transformación digital acelerado y los desafíos emergentes en la educación superior. En virtud de ello, se definen las siguientes dimensiones con la finalidad de ordenar el análisis en torno al interrogante definido.

- *La reacción inicial: del shock a la acción*

La irrupción de la pandemia de COVID-19 generó una conmoción que "radicalmente cambió la normalidad institucional en todos los niveles educativos" (Mendonça, 2020, p. 1). Las universidades argentinas, enfrentadas a la suspensión abrupta de las clases presenciales, describieron una respuesta inicial eminentemente pragmática y adaptativa. El trabajo de Macchiarola y Bustos (2021) sobre la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) identifica como primer momento "la irrupción de la pandemia con la consiguiente alteración de la lógica universitaria" (p. 554), donde las primeras semanas se caracterizaron por "caos, sorpresa e incertidumbre" (p. 562). Ante este escenario, la prioridad institucional fue "establecer canales de comunicación mínimos y efectivos con la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y personal administrativo) y asegurar, en la medida de lo posible, la continuidad de las actividades académicas" (Macchiarola y Bustos, 2021, p. 560). Esta respuesta de emergencia, orientada a "apagar el incendio", implicó una rápida transición a la educación en línea, el ajuste de políticas institucionales y la adaptación de la infraestructura. Mendonça (2020) señala que, si bien la primera respuesta fue un cierre generalizado junto con un cambio a la enseñanza y el aprendizaje en línea, "las acciones tomadas en respuesta a la pandemia fueron mucho más allá" (p. 1), buscando satisfacer nuevas demandas sociales.

Macchiarola y Bustos (2021) describen que, en la UNRC, ante la sorpresa y la indefinición, "algunas unidades académicas (...) anticiparon decisiones autónomas" (p. 563) y que, en los primeros momentos, se buscó la comunicación y organización para gestionar la crisis, lo que califica como un "pragmatismo saludable" (p. 566) orientado por el plan institucional preexistente. Este pragmatismo se enfocó en la acción más que en discusiones políticas extensas, con el fin de resolver eficazmente los problemas emergentes. Fanelli et al. (2020) coinciden al señalar que "la llegada de la COVID-19 pareciera cambiar algunos paradigmas. Uno de ellos, en el sector educativo, el cual, sin respiro, se vistió de modalidad a distancia" (p. 3).

No obstante, esta transición no fue homogénea. Dabenigno et al. (2021), aunque analizando el nivel medio, aportan una perspectiva crucial sobre cómo las desigualdades preexistentes (socioeconómicas, de infraestructura y capacidades institucionales) condicionaron la implementación de estrategias pedagógicas mediadas por TIC. Esta situación se replicó en el nivel superior, donde, tal como indica Dabenigno et al., 2021 no todas las universidades ni todos los estudiantes estaban en igualdad de condiciones para afrontar el desafío de la virtualización". Las diferencias en el acceso a recursos tecnológicos, las competencias digitales y el capital cultural previo generaron brechas significativas. Expósito y Marsollier (2020) confirman para la provincia de Mendoza la existencia de una "brecha digital" profunda, que limitó el acceso a la educación virtual y el derecho a la educación de los estudiantes de menores recursos. Mendonça (2020) también identifica que "el acceso a Internet y a dispositivos electrónicos ha emergido como problemas a resolver para asegurar la continuidad pedagógica" (p. 5), especialmente considerando la heterogeneidad socioeconómica del país.

- *estrategias institucionales: un abanico de opciones en la virtualidad*

La respuesta institucional se materializó en un conjunto de estrategias para sostener la actividad académica. La adopción masiva de plataformas virtuales de aprendizaje (Moodle, Google Classroom, etc.) fue una constante, convirtiéndose en el "centro neurálgico de la actividad

académica" (Maggio, 2020, p. 114). Estas plataformas, como describe Maggio (2020), se usaron para desarrollar clases sincrónicas y asincrónicas, compartir materiales, realizar actividades y mantener la comunicación. Arias Núñez et al. (2021) señalan que, en las universidades del Conurbano Bonaerense, "en algunos casos, estas plataformas eran de reciente desarrollo por lo cual debieron ampliar su capacidad en un muy corto período de tiempo" (p. 163). La virtualización de los servicios de biblioteca también fue una estrategia clave, como destacan Gaitán y Coraglia (2021), quienes observan que las bibliotecas universitarias argentinas, en su mayoría, continuaron trabajando en modalidad *home office*, utilizando medios como WhatsApp, correo electrónico y videoconferencias para la comunicación interna y con los usuarios (p. 3).

Paralelamente, "las universidades se volcaron a la producción intensiva de materiales educativos digitales en diversos formatos" (Maggio, 2020, p. 116). Se crearon videoclases, presentaciones interactivas y guías de estudio, muchas veces realizadas por los propios docentes con apoyo institucional (Monetti y Baigorria, 2022). Maggio (2020) observa que la conmoción inicial llevó a una preocupación por "llenar esas aulas virtuales con propuestas centradas en poner a disposición materiales en diferentes formatos" (p. 116), donde "la bibliografía digitalizada es acompañada con guías de lectura; los videos que se introducen son explicativos de los textos; los foros priman como solución para sostener la interacción y las tareas están dedicadas, en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos" (Maggio, 2020, p. 116).

La capacitación docente se erigió como una prioridad. Monetti y Baigorria (2022), en su estudio en la Universidad Nacional del Sur (UNS), encontraron que los docentes expresaron la necesidad de "autocapacitarse respecto a la utilización de la plataforma MOODLE, buscar tutoriales y leer respecto a su funcionamiento" y "autocapacitarse en relación con la preparación de clases virtuales" (p. 144). Esta formación, a menudo personal o sostenida por el equipo de cátedra, se complementa con iniciativas institucionales masivas como cursos y talleres. Sin embargo, González et al. (2022) señalan que los resultados de estos programas fueron variables. Valdivia Vizarreta (2020) destaca que antes del confinamiento ya existían demandas de desarrollo de competencias digitales docentes, y durante este periodo "se ha evidenciado un acelerado y forzado proceso de adopción y adaptación de las tecnologías" (p. 1). Los desafíos para los docentes incluyeron la experiencia limitada en enseñanza virtual y el notable aumento de la carga de trabajo (Monetti y Baigorria, 2022).

Para mitigar el impacto de la brecha digital, las universidades implementan políticas de apoyo. Mendonça (2020) reporta que "algunas universidades, entonces, decidieron crear programas de becas para proveer servicios de internet a sus estudiantes. Al mismo tiempo, algunas decidieron prestar computadoras a los estudiantes hasta el final de la cuarentena" (p. 5). Fanelli et al. (2020) corroboran que "el gobierno firmó un compromiso con las empresas prestadoras de servicios de telefonía e internet para liberar el uso de datos móviles en el acceso de los estudiantes a las plataformas educativas de las 57 universidades públicas" (p. 5). Arias Núñez et al. (2021) mencionan que en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) "se desarrolló una beca de conectividad para alumnos regulares (...) por un monto de \$500 pesos mensuales renovables" y "se asignaron tarjetas SIMs M2M con 3 gigabytes de datos" (p. 167). Además, se flexibilizan requisitos académicos y se ofrecieron programas de apoyo psicológico y pedagógico.

La gestión académica se caracterizó por la flexibilidad. Macchiarola y Bustos (2021) indican que en la UNRC se aprobó la Resolución Rectoral N° 202/2020 que mantenía "el vínculo y la comunicación pedagógica entre los estudiantes y docentes con un calendario académico flexible" (p. 561). Esta flexibilidad, según Mendonça (2020), fue una respuesta a la incertidumbre y a la necesidad de adaptarse a un contexto en evolución.

- *Modalidades emergentes: entre "presencialidad adaptada" y modelos híbridos*

Mientras la respuesta inicial se centró en la virtualización de emergencia, con el tiempo surgió el debate sobre el retorno. Zapata et al. (2021) analizan la "presencialidad adaptada" en universidades españolas, con restricciones y protocolos, aunque señalan que no siempre estuvo acompañada de una estrategia de transformación digital a largo plazo. Artopoulos y Huarte (2022) observan que, en Argentina, durante la pandemia, "muchos sistemas educativos lograron continuar dando clases y mantener el vínculo docente-estudiante (...) porque las condiciones tecnomateriales del aprendizaje cambiaron sustancialmente" (p. 109). Sin embargo, también concluyen que "las múltiples brechas digitales y la controversia política por la presencialidad dejaron poco espacio para la estabilidad de formas de enseñanza en línea o híbridas" (Artopoulos y Huarte, 2022, p. 107).

Gómez y Meza (2022) describen la modalidad híbrida como un intento de combinar lo mejor de la presencialidad y la virtualidad, pero advierten sobre los desafíos en su implementación efectiva, que requiere planificación, infraestructura y capacitación docente específica. Maggio (2020) propone, para las fases posteriores a la conmoción inicial, un "marco pedagógico y didáctico de alcance epistemológico que sostiene el diseño de prácticas de la enseñanza contemporáneas a escala" (p. 119), y sugiere la idea de "ensamble" para crear experiencias que aborden los planos físico y virtual simultáneamente.

- *La evaluación en entornos virtuales: un desafío persistente*

La evaluación se convirtió en un desafío central. La imposibilidad de realizar exámenes presenciales tradicionales obligó a explorar alternativas. Se generalizó la evaluación continua, los trabajos prácticos, proyectos colaborativos y exámenes a libro abierto (Monetti y Baigorria, 2022). Maggio (2020) señala que, en la fase inicial, las tareas estaban dedicadas "en general, a favorecer la comprensión y la aplicación de los contenidos" (p. 116). Fanelli et al. (2020) indican que los consejos de rectores comenzaron a "discutir sobre los pasos para asegurar la validez de la actividad académica virtual llevada adelante, sobre todo, en cuanto a las evaluaciones" (p. 6), dado que muchas carreras tienen reconocimiento oficial bajo modalidad presencial. La autenticidad de las evaluaciones, la prevención del plagio y la adaptación de instrumentos a diferentes disciplinas siguen siendo preocupaciones en la comunidad académica.

- *Perspectivas regionales, políticas educativas y la voz de los protagonistas*

Las respuestas no fueron uniformes en todo el territorio. Arias Núñez et al. (2021) destacan las acciones de universidades del Conurbano Bonaerense, que "tienen un desempeño muy importante en nivelar las desigualdades sociales de la zona en la que actúan" (p. 156), desempeño que "se profundizó en la pandemia a través de sus adaptaciones pedagógicas y su

interacción con la comunidad" (p. 156). Estas universidades, además de las adaptaciones pedagógicas, se reconvirtieron en "creadoras de bienes sociales a través de las secretarías de bienestar y productoras de desarrollos científicos y tecnológicos a partir de las necesidades epidemiológicas del momento" (Arias Núñez et al., 2021, p. 156). Mendonça (2020) también resalta el rol de las universidades, especialmente las nuevas del conurbano bonaerense, en responder a demandas sociales locales, aprovechando su "red de inclusión social que trasciende la formación académica" (p. 2) y su "tercera misión" vinculada a la responsabilidad social universitaria.

El trabajo de Di Piero (2020) sobre las políticas educativas implementadas a nivel subnacional en Argentina durante la pandemia es crucial para entender el marco más amplio. Su análisis destaca la tensión entre la necesidad de una respuesta rápida y centralizada del Estado y la autonomía o *estado de shock* jurisdiccional e institucional. Artopoulos y Huarte (2022) analizan la continuidad educativa en Argentina en tres dimensiones: políticas, estrategias pedagógicas y plataformas, concluyendo que "la mayoría de las experiencias se polarizaron en dos estrategias, una de reproducción de la presencialidad por videoconferencia y otra, mayoritaria, de tareas por correo electrónico o WhatsApp" (p. 107).

La pandemia impactó profundamente en docentes y estudiantes. Monetti y Baigorria (2022) investigaron la mirada docente en la UNS, identificando transformaciones en la corporalidad y las emociones ("la permanente utilización de la computadora para dar clase y la imposibilidad de caminar (...) da cuenta de lo corporal en un sentido disruptivo: aparece relacionado al dolor físico", p. 131), así como en la organización del trabajo, donde "la cuarentena provocó un cambio en la organización laboral que no solamente afectó su trabajo, sino que trastoca su vida privada" (p. 135). Los docentes reportaron sobrecarga laboral, la necesidad de aprender nuevas herramientas tecnológicas y adaptar materiales, y un cambio en la priorización de la docencia sobre la investigación debido a las urgencias del contexto.

Maggio (2020) recoge testimonios estudiantiles que reflejan la saturación ante la cantidad de material y la falta de explicación: "Acaban de decir que para la próxima clase miremos una unidad que son 400 páginas. Y no explican nada. Dicen lean y después vemos las dudas" (Estudiante de Derecho, citado en Maggio, 2020, p. 117). No obstante, también se reconoce la resiliencia y adaptación. Santos Sharpe y Dallaglio (2025) y otros estudios indican que los estudiantes valoraron los esfuerzos institucionales, aunque señalaron dificultades como el aislamiento, la sobrecarga y la brecha digital. Álvarez et al. (2021) examinaron experiencias en posgrados de UNTREF. Valdivia Vizarreta (2020) menciona que el bienestar y las competencias socioemocionales fueron un reto, necesitando servicios de apoyo y atención a la salud mental.

Recapitulando

La respuesta de las universidades argentinas a la pandemia de COVID-19 fue una compleja amalgama de reacciones de emergencia, estrategias institucionales diversas y profundas transformaciones en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La transición acelerada a la virtualidad, si bien permitió la continuidad pedagógica, también exacerbó desigualdades preexistentes, especialmente la brecha digital, y planteó nuevos desafíos para docentes y estudiantes.

Las instituciones desplegaron un abanico de opciones: desde la adopción de plataformas y la producción de materiales digitales, hasta la capacitación docente intensiva y la implementación

de políticas de apoyo estudiantil y flexibilidad académica. Sin embargo, la efectividad de estas medidas varió significativamente, influenciada por las capacidades institucionales previas, los recursos disponibles y las condiciones socioeconómicas de sus comunidades.

La evaluación en entornos virtuales y la transición hacia modelos híbridos o de presencialidad adaptada emergieron como nudos críticos que aún requieren mayor reflexión y desarrollo. Las voces de los protagonistas –docentes y estudiantes– revelan un panorama de sobrecarga, adaptación forzada y resiliencia, así como la necesidad imperante de un acompañamiento institucional más robusto.

En conjunto, la producción académica analizada subraya la capacidad de adaptación del sistema universitario argentino, pero también la urgencia de abordar las desigualdades estructurales, fortalecer la infraestructura tecnológica y pedagógica, y repensar los modelos de enseñanza para construir una educación superior más inclusiva, equitativa y preparada para los desafíos del futuro.

1.4 Marco teórico: lentes para analizar las políticas de ingreso y la justicia social

Para desentrañar la compleja trama que se comenzó a trazar en la presente tesis, se elabora un marco teórico que se erige sobre pilares conceptuales cuidadosamente seleccionados por su capacidad para iluminar las tensiones inherentes al problema de investigación. En primer lugar, se recurre a la teoría de la justicia social bidimensional de Nancy Fraser. Su enfoque, centrado en la paridad participativa como horizonte normativo, resulta crucial para evaluar si las respuestas universitarias lograron (o intentaron) garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus condiciones materiales (dimensión de la redistribución) y del respeto a sus diversas identidades y necesidades (dimensión del reconocimiento), pudieran participar como pares en la vida académica virtualizada. La distinción de Fraser entre estrategias afirmativas y transformadoras permite, además, analizar el alcance y la profundidad de las políticas adoptadas frente a las injusticias evidenciadas por la crisis. Su marco obliga a preguntar si las universidades simplemente buscaron paliar déficits (p. ej., prestando dispositivos) o si intentaron reestructurar las condiciones que generan la desigualdad.

En segundo lugar, la sociología de la experiencia estudiantil de François Dubet ofrece herramientas indispensables para comprender cómo las universidades navegaron la tensión entre dos modelos de justicia: la igualdad de posiciones (asegurar un piso mínimo de condiciones para todos) y la igualdad de oportunidades (mantener una competencia meritocrática, aun en condiciones desiguales). Este dilema se torna central al analizar cómo instituciones con recursos y poblaciones estudiantiles diversas respondieron a la crisis. ¿Priorizaron reducir las brechas de partida exacerbadas por la virtualidad, o mantuvieron el foco en la evaluación del mérito individual bajo nuevas reglas de juego? La perspectiva de Dubet sobre la heterogeneidad estudiantil y sus distintas lógicas de acción ("vocación", "profesionalización", "individuación") es fundamental para comprender cómo los diversos perfiles de estudiantes vivenciaron y respondieron a las políticas implementadas, y si estas políticas reconocieron dicha diversidad.

Para anclar este análisis en las particularidades del sistema argentino, los aportes de Adriana Chiroleu y Ana María Ezcurra son insoslayables. Sus trabajos sobre la masificación, la diversificación, las tensiones entre inclusión y calidad, y las persistentes desigualdades sociales

en la universidad argentina proporcionan el contexto necesario para interpretar las respuestas de las cuatro instituciones estudiadas. Lo expuesto permite comprender cómo la historia y las características estructurales del sistema universitario argentino (gratuidad, ingreso irrestricto, heterogeneidad institucional) interactuaron con la crisis pandémica y condicionaron el margen de acción y las prioridades de las universidades.

Finalmente, y para comprender los mecanismos concretos a través de los cuales las políticas se diseñaron e implementaron, y cómo los factores institucionales operaron en la práctica, este marco se complementa con herramientas del análisis de políticas públicas (considerando el ciclo de políticas, los modelos de implementación y el rol de la "burocracia de nivel de calle") y de la teoría institucional (examinando conceptos como isomorfismo y dependencia de la trayectoria). Asimismo, se abordará críticamente el rol de la tecnología, no como solución neutra, sino como artefacto social que puede tanto habilitar como profundizar brechas.

En los siguientes apartados, se profundizará en cada uno de estos ejes teóricos, demostrando cómo su articulación permite construir una mirada compleja y crítica sobre las respuestas institucionales a la pandemia, evaluando su orientación hacia la justicia social y la equidad, en diálogo constante con el problema de investigación y las características específicas de las universidades bajo estudio.

1.4.1 "¿Redistribución o reconocimiento?": implicaciones para la justicia social en la educación superior durante la pandemia

Para comprender acabadamente las respuestas institucionales de las universidades argentinas ante la crisis pandémica, y su impacto en la primera vinculación estudiantil, este marco teórico se nutre de la sociología de la educación y el análisis de políticas públicas, con un anclaje particular en las teorías de la justicia social.

En este escenario, la teoría de la justicia social bidimensional de Nancy Fraser se erige como un pilar conceptual fundamental. Su enfoque, que distingue analíticamente las dimensiones de **redistribución** (vinculada a la justicia socioeconómica y la asignación de recursos) y **reconocimiento** (relacionada con el estatus, la identidad y el respeto a las diferencias culturales), y **representación**, ofrecen una lente crítica para examinar la naturaleza y el alcance de las políticas universitarias implementadas. La pandemia puso en tensión ambas dimensiones de manera simultánea: la necesidad de recursos materiales para la conectividad y el estudio en casa (redistribución) se entrelaza con la urgencia de reconocer las diversas situaciones de los estudiantes, sus contextos familiares, sus competencias digitales y sus necesidades socioemocionales en un entorno de aislamiento (reconocimiento).

La presente investigación busca, precisamente, desentrañar si las acciones institucionales desplegadas por las universidades lograron, o al menos intentaron, abordar estas dos caras de la justicia social para promover la **paridad participativa** de los ingresantes. Es decir, si se buscó garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de partida, pudieran participar como pares en la vida académica virtualizada. Este análisis se vuelve crucial para evaluar críticamente las respuestas universitarias, trascendiendo una mera descripción de las medidas adoptadas (como la entrega de chips de datos o la oferta de apoyo socioemocional) para indagar en su efectividad y en los supuestos sobre la equidad que las sustentaron.

La perspectiva de Fraser dialoga y complementa de manera productiva con otros ejes teóricos de esta tesis, como la sociología de la experiencia estudiantil de François Dubet. Mientras

Dubet nos permite analizar la tensión entre la búsqueda de una "igualdad de posiciones" y una "igualdad de oportunidades", el marco fraseriano profundiza en los mecanismos concretos (redistributivos y de reconocimiento) a través de los cuales las instituciones podrían haber orientado sus esfuerzos hacia uno u otro modelo de justicia, o haber intentado una articulación. Permite, además, interrogar si las estrategias adoptadas fueron meramente afirmativas (paliando déficits sin alterar estructuras) o si apuntaron a ser transformadoras (reestructurando las condiciones generadoras de desigualdad), un aspecto central para comprender las limitaciones y potencialidades de las respuestas institucionales en el marco de las "desigualdades múltiples" exacerbadas por la crisis.

Así, la incorporación del pensamiento de Fraser resulta indispensable no solo para el análisis de las políticas de ingreso y acompañamiento durante la pandemia, sino también para la construcción de un conocimiento que aporte a la formulación de futuras políticas universitarias más justas, inclusivas y preparadas para contextos de crisis, un objetivo central de esta investigación y de su contribución al campo de los "inicios a la vida universitaria".

1. La falsa antítesis: redistribución vs. reconocimiento

El punto de partida de Fraser es la crítica a lo que ella denomina una "falsa antítesis" entre redistribución y reconocimiento. Tradicionalmente, la *redistribución* se ha asociado con la lucha de clases y la búsqueda de la igualdad económica a través de políticas como la redistribución de la riqueza, el acceso a servicios públicos universales y la protección social. El *reconocimiento*, por su parte, se ha vinculado con las luchas de los movimientos feministas, antirracistas, LGBTQ+, y de otros grupos que reclaman el respeto a su identidad y diferencia cultural.

Fraser (2018) observa que, en el contexto político actual, estas dos formas de reivindicación a menudo se presentan como opuestas o mutuamente excluyentes:

Así pues, en general nos enfrentamos a una nueva constelación. El discurso de la justicia social, centrado en otro momento en la distribución, está ahora cada vez más dividido entre las reivindicaciones del reconocimiento, por otra. Cada vez más, también, tienden a predominar las reivindicaciones del reconocimiento. (p. 20)

Esta división, argumenta Fraser, es problemática porque oscurece las *interconexiones* entre las desigualdades económicas y las injusticias culturales. La *malistribución* (injusticia económica) y el *mal reconocimiento* (injusticia cultural) a menudo se *refuerzan mutuamente*. Por ejemplo, la discriminación racial (mal reconocimiento) puede limitar las oportunidades de empleo y los ingresos de las personas afrodescendientes (malistribución), y viceversa. En el contexto de la pandemia, esta interconexión se hizo evidente. Las desigualdades preexistentes en el acceso a la tecnología (malistribución) se combinaron con la falta de reconocimiento de las diferentes necesidades y contextos de los estudiantes (mal reconocimiento) para afectar de manera desproporcionada a los grupos más vulnerables.

2. Una concepción bidimensional de la justicia: el modelo de estatus

Para superar esta falsa dicotomía, Fraser propone un *modelo de estatus* del reconocimiento. A diferencia de las concepciones que entienden el reconocimiento como una cuestión de autorrealización individual (como en las teorías de Charles Taylor o Axel Honneth), Fraser lo concibe como una cuestión de *justicia social*.

Considerar el reconocimiento como un tema de justicia es tratarlo como una cuestión de estatus social. Esto supone examinar los patrones institucionalizados de valor cultural por sus efectos sobre el prestigio relativo de sus actores sociales. (Fraser y Honneth, 2018, p. 36)

El *reconocimiento erróneo* (misframing), entonces, no es simplemente una falta de respeto o una distorsión de la identidad individual, sino una forma de *subordinación social*. Ocurre cuando los patrones institucionalizados de valor cultural impiden que ciertos individuos o grupos participen plenamente en la vida social como *iguales*. Es una cuestión de *estatus*, no de psicología individual.

ser reconocido de forma errónea no es sufrir una identidad distorsionada o una subjetividad dañada a consecuencia de haber sido despreciados por otros. Es más bien, ser representado por unos patrones institucionalizados de valor cultural de un modo que impide la participación como igual en la vida social. (Fraser y Honneth, 2018, p.37)

Este modelo de estatus tiene varias ventajas, según Fraser. Primero, permite justificar las reivindicaciones de reconocimiento como moralmente vinculantes, incluso en contextos de pluralismo de valores. No se basa en una concepción particular de la "vida buena", sino en el principio de la *paridad participativa*. Segundo, ubica el problema del reconocimiento en las *relaciones sociales* y en las *instituciones*, no en la psique individual. Tercero, evita la idea de que todos tienen derecho a la *estima social* (que es subjetiva y variable), y se centra en el derecho a *iguales oportunidades* para buscar esa estima. Y cuarto, facilita la *integración* de las reivindicaciones de reconocimiento con las de redistribución, al situar ambas dimensiones en un mismo marco normativo.

3. La paridad participativa como norma

El concepto clave que articula las dimensiones de redistribución y reconocimiento en la teoría de Fraser es la *paridad participativa*. Este principio establece que la justicia social requiere que todos los miembros de la sociedad tengan la *oportunidad* de participar en pie de igualdad en la vida social.

La justicia exige unos acuerdos sociales que permitan que todos los miembros (adultos) de la sociedad interactúen en pie de igualdad. (Fraser y Honneth, 2018, p. 46)

La paridad participativa tiene dos condiciones necesarias:

- **Condición objetiva:** Una distribución de recursos materiales que asegure la *independencia* y la "voz" de todos los participantes. Esto implica abordar las desigualdades económicas que impiden la participación plena.
- **Condición intersubjetiva:** Patrones institucionalizados de valor cultural que expresen *igual respeto* a todos los participantes y garanticen *iguales oportunidades* para lograr la estima social. Esto implica combatir el mal reconocimiento y promover un ambiente inclusivo.

En el contexto universitario, la paridad participativa implica garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural, étnico, de género, etc., tengan las *condiciones materiales* (acceso a tecnología, becas, etc.) y el *reconocimiento social* (respeto, valoración de sus identidades, adaptación de las prácticas pedagógicas a sus necesidades) necesarios para participar plenamente en la vida académica y desarrollar su potencial.

4. Clase y estatus: una perspectiva dualista

Fraser no reduce la injusticia a una única dimensión (ni económica ni cultural). Rechaza tanto el *economicismo* (que reduce el reconocimiento a un epifenómeno de la clase) como el *culturalismo* (que reduce la distribución a un efecto del reconocimiento). En cambio, propone un *dualismo perspectivista*:

Al tratar cada práctica como económica y cultural al mismo tiempo, aunque no tenga por qué ser en igualdad de proporciones, debe evaluar cada una de ellas desde dos perspectivas diferentes. Debe asumir tanto el punto de vista de la distribución como del reconocimiento, sin reducir ninguna de estas perspectivas a la otra. (Fraser y Honneth, 2018, p.91)

La *clase* y el *estatus* son, para Fraser, dos órdenes de subordinación socialmente arraigados, pero analíticamente distintas. La *clase* se refiere a la posición de los individuos en la estructura económica, determinada por su relación con los medios de producción y el mercado de trabajo. El *estatus* se refiere a la posición de los individuos en el orden cultural, determinada por los patrones institucionalizados de valor y prestigio. Ambas dimensiones están *interrelacionadas*, pero no son reductibles la una a la otra.

5. Reificación, desplazamiento y desencuadre: los riesgos de la política de la identidad

Fraser identifica tres problemas clave que pueden surgir en la política contemporánea, especialmente en relación con las luchas por el reconocimiento:

- **Reificación:** La tendencia a tratar las identidades de grupo como entidades fijas y homogéneas, ignorando la complejidad y fluidez de las identidades individuales y las divisiones *internas* a los grupos. Esto puede llevar al separatismo, la intolerancia y el autoritarismo.
- **Desplazamiento:** El riesgo de que las luchas por el reconocimiento *eclipen* o *marginen* las luchas por la redistribución económica, en un contexto de creciente desigualdad.
- **Desencuadre (Misframing):** El problema de abordar problemas transnacionales (como la globalización económica o la migración) desde un marco exclusivamente nacional, ignorando las causas estructurales que operan a nivel global.

6. Estrategias de justicia: afirmación vs. transformación

Fraser distingue dos tipos generales de estrategias para remediar la injusticia:

- **Estrategias afirmativas:** Buscan corregir los *resultados* desiguales de los acuerdos sociales, sin modificar las *estructuras* subyacentes que los generan. Ejemplos: el estado

de bienestar liberal (en la redistribución) o el multiculturalismo dominante (en el reconocimiento).

- **Estrategias transformadoras:** Aspiran a corregir los resultados injustos *reestructurando* el marco generador subyacente. Ejemplos: el socialismo (en la redistribución) o la deconstrucción (en el reconocimiento).

Fraser aboga por una estrategia de "*reforma no reformista*", que combina elementos de ambas. Se trata de implementar reformas que, aunque *aparentemente* afirmativas, tengan el potencial de generar cambios estructurales a largo plazo.

Okay, aquí tienes una reescritura del apartado "1.4.3 La justicia social en la encrucijada: las universidades argentinas frente a la pandemia a la luz de François Dubet", procurando mejorar la fluidez y evitar la repetición de frases textuales de otras secciones de la tesis, manteniendo la fidelidad al contenido y las citas del documento original.

1.4.3 La Justicia social tensionada: respuestas universitarias en pandemia desde la perspectiva de François Dubet

El análisis de las acciones institucionales durante la pandemia requiere examinar cómo las universidades públicas argentinas, específicamente las de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego, gestionaron las tensiones inherentes a la justicia social, tal como las conceptualiza François Dubet en su obra *Repensar la justicia social* (2011). La crisis sanitaria obligó a estas instituciones a tomar decisiones que, implícita o explícitamente, se alinearon con dos modelos de justicia con implicaciones divergentes para el acceso y la permanencia estudiantil: la **igualdad de posiciones** y la **igualdad de oportunidades**. Este apartado evalúa críticamente cómo las respuestas universitarias se debatieron entre estos paradigmas en un contexto que exacerbó las desigualdades preexistentes.

Dubet (2011) distingue la igualdad de posiciones, que busca reducir las disparidades entre los distintos estratos sociales asegurando un umbral de bienestar para todos, además de la igualdad de oportunidades, enfocada en la movilidad individual basada en el mérito. La pandemia de COVID-19 forzó a las universidades a confrontar estos modelos. Ante la virtualización de la enseñanza, surgió el dilema: ¿se debía priorizar el establecimiento de un estándar mínimo de recursos y condiciones para todo el estudiantado (tendiendo a la igualdad de posiciones), o mantener el acento en la competencia académica, asumiendo una meritocracia operativa a pesar de las desigualdades contextuales (inclinándose por la igualdad de oportunidades)? Específicamente, ¿se implementaron medidas para que cada estudiante tuviera una posibilidad real de participar y aprender en el entorno virtual, compensando activamente las desventajas iniciales, o se interpretaron las diferencias en el desempeño como un mero reflejo del mérito individual sin considerar las profundas asimetrías de partida?

La concepción de la igualdad de posiciones, históricamente vinculada a la "sociedad salarial" que ofrecía derechos sociales a los incluidos, enfrenta el desafío de los *outsiders*, aquellos que quedan al margen de estos sistemas de protección. La masificación y heterogeneización de la educación superior (analizadas por Dubet) han incorporado a las universidades a muchos estudiantes que podrían considerarse *outsiders* respecto al modelo universitario tradicional, cuyas necesidades no siempre son cubiertas por políticas homogéneas.

Por otro lado, la igualdad de oportunidades, aunque atractiva, presenta limitaciones. Dubet cuestiona su interpretación predominante, que a menudo se limita a una "competencia justa"

sin una real preocupación por la reducción de las desigualdades excesivas en los resultados. Esta visión puede, de hecho, legitimar amplias disparidades si se percibe que el proceso selectivo fue formalmente justo. Además, la meritocracia puede resultar "cruel" para quienes no alcanzan el éxito, atribuyendo el fracaso a carencias individuales sin considerar las barreras estructurales.

Frente a estas tensiones, Dubet (2011) se inclina por dar prioridad a la igualdad de posiciones, argumentando que asegurar un bienestar mínimo para todos facilita una competencia de oportunidades más genuina al reducir las barreras estructurales. Las características preexistentes de cada universidad —su trayectoria, recursos, composición estudiantil e infraestructura tecnológica— jugaron un papel crucial en cómo cada una navegó este dilema. Las instituciones con mayor tradición y recursos podrían haber tenido más herramientas, pero también mayores inercias burocráticas; aquellas con un alto porcentaje de estudiantes de entornos vulnerables enfrentaron presiones distintas para garantizar la equidad; y las que poseían una sólida experiencia en virtualidad partieron con una ventaja adaptativa.

En conclusión, la perspectiva de Dubet sobre la justicia social ofrece un andamiaje conceptual robusto para analizar las políticas universitarias en pandemia, permitiendo indagar en sus fundamentos normativos, sus efectos sobre la distribución de oportunidades y su impacto real en una comunidad estudiantil diversa y desigual. El reto persistente es articular ambos modelos de justicia para asegurar un piso de dignidad y bienestar que, a su vez, potencie una movilidad social basada en un mérito construido sobre condiciones más equitativas.

1.4.3 El análisis de políticas públicas: entendiendo el "cómo" y el "por qué" de las acciones universitarias

El análisis de políticas públicas proporciona herramientas conceptuales y metodológicas para examinar sistemáticamente las acciones gubernamentales (y, en este caso, las acciones de las instituciones universitarias) destinadas a abordar problemas públicos. Este enfoque permite ir más allá de la mera descripción de las medidas adoptadas, para indagar en sus fundamentos, procesos y efectos.

1. El ciclo de las políticas públicas: un proceso ¿racional o reactivo?

Un concepto central en este campo es el *ciclo de las políticas públicas*, que describe las diferentes etapas que, idealmente, sigue una política desde su gestación hasta su evaluación. Si bien existen diversas versiones de este ciclo, una formulación común incluye las siguientes fases:

1. **Identificación del problema:** Reconocimiento de una situación como problemática y su inclusión en la agenda pública (y, en este caso, en la agenda universitaria).
2. **Formulación de alternativas:** Diseño de posibles cursos de acción para abordar el problema.
3. **Toma de decisiones:** Selección de una alternativa específica.
4. **Implementación:** Puesta en práctica de la política.
5. **Evaluación:** Análisis de los resultados e impactos de la política.

Este modelo, si bien útil como herramienta analítica, no siempre refleja la realidad. Como señalan autores como Lindblom (1959), la toma de decisiones en el ámbito público a menudo es un proceso "incremental", caracterizado por ajustes graduales y negociaciones, más que por una planificación racional exhaustiva. En situaciones de crisis, como la pandemia, este proceso puede ser aún más caótico y reactivo.

En el caso de las universidades, cabe preguntarse: ¿Siguieron las instituciones un proceso sistemático de identificación de problemas, formulación de alternativas, toma de decisiones, implementación y evaluación de sus políticas para enfrentar la pandemia? ¿O, por el contrario, predomina una lógica de "apagar incendios", con medidas adoptadas de forma ad-hoc y sin una planificación estratégica a largo plazo?

2. Modelos de implementación: ¿de arriba hacia abajo o de abajo hacia Arriba?

Otro aspecto crucial del análisis es el modelo de implementación de las políticas, es decir, cómo se llevan a la práctica las decisiones tomadas. La literatura especializada, como señala Rovelli en su trabajo sobre instrumentos de análisis de políticas, distingue tradicionalmente entre dos enfoques principales que ayudan a comprender este proceso: el modelo *top-down* (de arriba hacia abajo) y el *bottom-up* (de abajo hacia arriba) (2018, p. 45).

El modelo "top-down" (de arriba hacia abajo) asume que las políticas son diseñadas por los actores en la cúpula jerárquica y luego implementadas por los agentes en los niveles inferiores. En este enfoque, el éxito de la implementación depende de la claridad de los objetivos y de la existencia de una cadena de mando unificada y con capacidad de control. Rovelli, en su análisis del ciclo de las políticas, describe esta dinámica para la etapa de formulación, indicando que, cuando la jerarquización de los problemas surge de procesos políticos y negociaciones partidarias, "adopta una dinámica de arriba hacia abajo (top-down)" (2018, p. 45). Este modelo, sin embargo, a menudo resulta insuficiente para captar la complejidad de la realidad, especialmente en sistemas como el universitario, caracterizado por su autonomía y la diversidad de sus actores.

Frente a las limitaciones del enfoque anterior, surge el modelo "bottom-up" (de abajo hacia arriba). Este parte del reconocimiento de que la implementación es un proceso dinámico y complejo, en el cual los actores en los niveles inferiores —en el caso de las universidades, los docentes, el personal administrativo y los propios estudiantes— no son meros ejecutores, sino que tienen un margen de discrecionalidad para adaptar, negociar e incluso resistir las políticas diseñadas en la cúpula. Rovelli explica que en la dinámica de abajo hacia arriba son los actores externos al sistema estatal los que cobran mayor influencia. En sus palabras, "mientras que si los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación, etc.) cobran mayor incidencia en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno y/o el poder legislativo, se trata de un proceso de abajo hacia arriba (bottom-up)" (2018, p. 45).

Como argumenta Elmore (1979), la implementación efectiva depende de la capacidad de los implementadores para negociar y adaptarse a las circunstancias locales. En el contexto de la pandemia en las universidades, esto implica analizar cómo los docentes adaptan sus prácticas pedagógicas a la virtualidad, cómo el personal administrativo gestionó los nuevos procedimientos de inscripción y evaluación a distancia, y cómo los estudiantes respondieron a estos cambios abruptos. El trabajo de Rovelli refuerza esta visión al señalar que, desde esta perspectiva, "la preocupación por la naturaleza de la decisión de política es desplazada por la

centralidad que adquieren los participantes en dicho proceso” (2018, p. 46). En consecuencia, para comprender la implementación de las respuestas universitarias a la pandemia, es necesario analizar cómo interactuaron las directivas institucionales (top-down) con las prácticas y adaptaciones concretas que surgieron desde los distintos actores de la comunidad (bottom-up), reconociendo sus intereses, recursos e ideologías en juego (Rovelli, 2018, p. 46).

3. La Burocracia de nivel de calle: el poder discrecional de los "implementadores"

Un concepto clave en este análisis es el de la "burocracia de nivel de calle" (street-level bureaucracy), desarrollado por Michael Lipsky (1980). Lipsky se refiere a los trabajadores públicos que interactúan directamente con los ciudadanos (en este caso, los estudiantes) y que tienen un margen considerable de discrecionalidad en la aplicación de las políticas. Los profesores, el personal administrativo de atención al estudiante, los tutores, son ejemplos de "burócratas de nivel de calle" en el contexto universitario.

Según Lipsky, estos actores enfrentan una serie de desafíos: recursos limitados, demandas excesivas, objetivos ambiguos o contradictorios, y expectativas sociales elevadas. Para lidiar con estas presiones, desarrollan rutinas y estrategias que les permiten simplificar su trabajo y tomar decisiones rápidas. Estas decisiones, aunque no siempre se ajusten estrictamente a las normas formales, pueden tener un impacto significativo en la vida de los ciudadanos (en este caso, en la experiencia de los estudiantes).

Durante la pandemia, el papel de los "burócratas de nivel de calle" en las universidades fue crucial. Los profesores tuvieron que adaptar sus clases, sus métodos de evaluación y sus formas de interacción con los estudiantes a un entorno virtual desconocido. El personal administrativo tuvo que lidiar con un aumento en las consultas y solicitudes de los estudiantes, a menudo con recursos limitados y sin una capacitación adecuada. Sus decisiones y acciones, en muchos casos improvisadas y basadas en su experiencia y criterio personal, moldearon la experiencia educativa de los estudiantes durante este período crítico.

1.4.4 Teoría institucional: las universidades como organizaciones complejas y con historia

Para comprender las respuestas de las universidades a la pandemia, no basta con analizar las políticas específicas implementadas. Es necesario considerar también los *factores institucionales* preexistentes que condicionaron esas respuestas. Aquí es donde entra en juego la teoría institucional.

1. El Neoinstitucionalismo sociológico: normas, valores y "mitos racionales"

El neoinstitucionalismo sociológico, una corriente influyente dentro de la teoría institucional enfatiza cómo las instituciones están moldeadas por normas, valores, rutinas y "mitos racionales" que definen lo que se considera legítimo y apropiado dentro de un determinado campo organizacional.

Como argumentan Meyer y Rowan (1977), las organizaciones (incluidas las universidades) no solo buscan la eficiencia técnica, sino también la legitimidad social. Para ello, adoptan estructuras y prácticas que se consideran "racionales" y "apropiadas" dentro de su entorno, incluso si estas no son necesariamente las más eficientes. Estos "mitos racionales" pueden estar relacionados con la forma en que se organiza la enseñanza, cómo se evalúa a los estudiantes, cómo se gestiona la investigación, etc.

En el contexto de la pandemia, las universidades se enfrentaron a un desafío inédito que puso a prueba sus estructuras, sus rutinas y sus "mitos racionales". Algunas instituciones pudieron adaptarse más rápidamente que otras, en parte debido a sus características institucionales preexistentes.

Un concepto clave dentro del neoinstitucionalismo es el de *isomorfismo*, que se refiere a la tendencia de las organizaciones a parecerse entre sí dentro de un mismo campo organizacional. DiMaggio y Powell (1983) identifican tres tipos de isomorfismo:

- **Isomorfismo coercitivo:** Resulta de presiones externas (legales, regulatorias) que obligan a las organizaciones a adoptar ciertas estructuras o prácticas.
- **Isomorfismo mimético:** Se produce cuando las organizaciones imitan a otras que consideran exitosas o legítimas, en un contexto de incertidumbre.
- **Isomorfismo normativo:** Se deriva de la profesionalización y la difusión de normas y valores compartidos por los miembros de una profesión (por ejemplo, los académicos).

Durante la pandemia, es posible que los tres tipos de isomorfismo hayan operado en el campo de la educación superior argentina. Las universidades pudieron haber sido presionadas por el gobierno para adoptar ciertas medidas (isomorfismo coercitivo), haber imitado las respuestas de otras instituciones consideradas exitosas (isomorfismo mimético), y haber seguido las recomendaciones de asociaciones profesionales y expertos en educación a distancia (isomorfismo normativo).

Otro concepto relevante es el de *dependencia de la trayectoria* (path dependency), que se refiere a cómo las decisiones y acciones pasadas limitan las opciones futuras y moldean la evolución institucional (Pierson, 2000). Las universidades con una larga trayectoria en educación a distancia, por ejemplo, pudieron haber tenido una ventaja comparativa para adaptarse a la enseñanza virtual durante la pandemia. Aquellas con una cultura institucional más flexible y abierta a la innovación pudieron haber respondido de forma más ágil que aquellas con estructuras más rígidas y burocráticas.

2. Modelos de cambio institucional: ¿adaptación gradual o transformación radical?

La pandemia planteó a las universidades la necesidad de adaptarse a un entorno cambiante y disruptivo. La teoría institucional ofrece diferentes modelos para comprender cómo las instituciones cambian (o no) a lo largo del tiempo.

Algunos modelos enfatizan el *cambio gradual e incremental*, impulsado por la acumulación de pequeñas modificaciones y ajustes (Lindblom, 1959). Otros destacan la posibilidad de *cambios radicales y disruptivos*, a menudo desencadenados por crisis o eventos externos (Krasner, 1984).

En el caso de las universidades, es probable que la pandemia haya generado una combinación de ambos tipos de cambio. Algunas instituciones pudieron haber realizado ajustes incrementales a sus prácticas existentes, mientras que otras pudieron haber aprovechado la crisis como una oportunidad para implementar reformas más profundas y transformadoras.

En conclusión, el análisis de políticas públicas y la teoría institucional, en su interconexión, ofrecen un marco conceptual robusto para analizar las respuestas de las universidades argentinas a la pandemia. Permiten comprender no sólo *qué hicieron* las instituciones, sino también *cómo* y *por qué* lo hicieron, considerando tanto los procesos de diseño e implementación de políticas como los factores institucionales preexistentes que moldearon esas respuestas. Se trata de una mirada que va más allá de la superficie, para indagar en las

lógicas, los valores, las rutinas y las relaciones de poder que subyacen a la acción institucional en un contexto de crisis.

1.4.5. La condición estudiantil en la encrucijada de la pandemia: heterogeneidad, experiencia y desigualdades persistentes en el contexto latinoamericano y argentino

Para comprender plenamente el impacto de la pandemia en la educación superior, y en particular las respuestas de las universidades argentinas, es imprescindible analizar la *condición estudiantil* en toda su complejidad. Esto implica no solo considerar las políticas institucionales y la tecnología, sino también las características y experiencias de los propios estudiantes, reconociendo su heterogeneidad y las múltiples formas de desigualdad que los atraviesan, particularmente en el contexto latinoamericano. Para ello, este marco teórico se centra en la perspectiva de François Dubet sobre los estudiantes universitarios y la complementa con los aportes de autoras clave en el estudio de la educación superior en Argentina, como Adriana Chiroleu y Ana María Ezcurra.

Para comprender la situación de las universidades argentinas durante la pandemia, es fundamental contextualizar el análisis en el marco de los estudios sobre educación superior en América Latina y Argentina. La región ha experimentado en las últimas décadas un proceso de *masificación* de la educación superior, con un aumento significativo de la matrícula universitaria. Sin embargo, este crecimiento ha ido acompañado de una *diversificación* y *segmentación* del sistema, con instituciones de diferente calidad, prestigio y recursos.

Adriana Chiroleu (2009) analiza las transformaciones de la universidad latinoamericana en el contexto de la globalización y las políticas neoliberales. Destaca cómo la expansión de la matrícula no ha ido acompañada de una democratización real del acceso y la permanencia, sino que ha reproducido y profundizado las desigualdades sociales. Los estudiantes de sectores populares, si bien han aumentado su participación en la educación superior, siguen enfrentando mayores barreras para ingresar, permanecer y graduarse. Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) sostienen que "la expansión de los sistemas educativos y, en particular, del nivel superior, no se dio de manera homogénea, ni significó por sí misma una mayor democratización en el acceso y permanencia en los estudios" (p.28).

En Argentina, el sistema universitario se caracteriza por su gratuidad y su acceso irrestricto (sin examen de ingreso generalizado), lo que ha contribuido a la masificación. Sin embargo, la *gratuidad* no garantiza la *equidad*. Los costos indirectos de estudiar (transporte, materiales, alimentación, vivienda) siguen siendo una barrera para muchos estudiantes de bajos ingresos. Además, las desigualdades en la calidad de la educación secundaria se traducen en desigualdades en el acceso y el rendimiento en la universidad.

Ana María Ezcurra (2011) analiza las tensiones y desafíos que enfrenta la universidad argentina en el contexto de la masificación y la diversificación. Señala que la universidad se debate entre "la inclusión y la exclusión, la masividad y la calidad, la autonomía y las demandas sociales" (p. 11). La autora destaca la importancia de construir una universidad que sea a la vez inclusiva y exigente, que promueva la igualdad de oportunidades y la excelencia académica. Afirma: "Se impone, hoy más que nunca, profundizar la democratización con inclusión de la educación superior. Ello exige asumir la heterogeneidad como un valor" (Ezcurra, 2013, p. 90).

La pandemia exacerbó estas tensiones y desigualdades. La suspensión de las clases presenciales y la transición a la educación virtual afectaron de manera desproporcionada a los

estudiantes de sectores populares, que enfrentan mayores dificultades para acceder a la tecnología, a espacios de estudio adecuados y a redes de apoyo.

Las universidades argentinas, en su mayoría financiadas por el Estado, han implementado en las últimas décadas diversas *políticas de inclusión y equidad* para promover el acceso y la permanencia de estudiantes de sectores desfavorecidos (becas, tutorías, programas de nivelación, cupos). Sin embargo, como señala Chiroleu (2018), estas políticas a menudo han sido "fragmentarias" e "insuficientes" para contrarrestar las desigualdades estructurales. Se requiere, según la autora, un enfoque más integral que aborde las múltiples dimensiones de la desigualdad (económica, social, cultural, de género, étnica) y que promueva una transformación profunda de la cultura institucional universitaria.

En conclusión, el análisis de la condición estudiantil, a la luz de la perspectiva de Dubet y en diálogo con los estudios sobre educación superior en América Latina y Argentina (especialmente los aportes de Chiroleu y Ezcurra), proporciona una herramienta fundamental para comprender las respuestas de las universidades a la pandemia. Permite ir más allá de una visión homogénea de los estudiantes, para reconocer su diversidad y las múltiples formas de desigualdad que los atraviesan. Este análisis es esencial para evaluar críticamente las políticas y prácticas implementadas por las universidades, y para proponer estrategias que promuevan una educación superior más justa e inclusiva en la era postpandemia. La universidad, como espacio de formación y de construcción de ciudadanía, tiene un papel crucial que jugar en la reducción de las desigualdades sociales y en la construcción de una sociedad más equitativa, pero para ello debe repensarse a sí misma y transformar sus prácticas, reconociendo la heterogeneidad de sus estudiantes y sus necesidades.

Conclusión:

El marco teórico presentado, articulando las perspectivas abordadas, junto con los aportes del análisis de políticas públicas, la teoría institucional y la teoría crítica de la tecnología, ha proporcionado una base para analizar las respuestas de las universidades argentinas a la pandemia desde una perspectiva de justicia social. No se ha limitado a una descripción de las acciones implementadas, sino que ha permitido indagar en sus fundamentos normativos, sus procesos de implementación, sus efectos (intencionales y no intencionales) y su impacto en la experiencia estudiantil.

La teoría de la justicia bidimensional de Fraser, con su énfasis en la *paridad participativa*, ha ofrecido un criterio normativo para evaluar si las políticas y prácticas universitarias promovieron que *todos* los estudiantes tuvieran una oportunidad real de participar en la vida académica, abordando tanto la dimensión de la *redistribución* de recursos como la del *reconocimiento* de las diferencias. La distinción entre estrategias *afirmativas* y *transformadoras* ha permitido, además, evaluar la profundidad y el alcance de las respuestas universitarias.

La sociología de la experiencia de Dubet, por su parte, ha aportado una lente crucial para comprender la tensión entre *igualdad de posiciones* e *igualdad de oportunidades* en el contexto de la universidad masificada y diversificada. Su análisis de las diferentes *lógicas de acción* de los estudiantes ha permitido reconocer la heterogeneidad de la población estudiantil y cómo la pandemia pudo haber impactado de manera diferencial en sus trayectorias y experiencias.

Los aportes de Chiroleu y Ezcurra han sido fundamentales para contextualizar el análisis en la realidad de la educación superior argentina, marcada por la gratuidad, el acceso irrestricto, la

masificación y las persistentes desigualdades sociales. Sus reflexiones sobre la tensión entre inclusión y calidad, y sobre la necesidad de asumir la heterogeneidad como un valor, han resonado a lo largo de todo el marco teórico.

La incorporación de herramientas conceptuales provenientes del análisis de políticas públicas y la teoría institucional ha permitido comprender los procesos de diseño, implementación y evaluación de las políticas universitarias, así como los factores organizacionales (tamaño, antigüedad, financiamiento, cultura institucional) que condicionan las respuestas. La teoría crítica de la tecnología, a su vez, ha alertado sobre los riesgos de una visión ingenua y determinista de la tecnología, invitando a considerar cómo las desigualdades digitales se intersectan con otras formas de desigualdad social.

En definitiva, este marco teórico no sólo ha proporcionado un "mapa" conceptual para guiar la investigación, sino que ha permitido *problematizar* las respuestas de las universidades a la pandemia, cuestionando sus supuestos implícitos, visibilizando sus contradicciones y evaluando su contribución a una educación superior más justa e inclusiva. El análisis que se desprende de este marco no se limita a un juicio retrospectivo, sino que busca extraer lecciones y aprendizajes para el futuro, en un contexto de creciente incertidumbre y transformación acelerada. La pandemia, como crisis, ha puesto de manifiesto la urgencia de repensar el papel de la universidad en la promoción de la justicia social, y este marco teórico ofrece herramientas conceptuales para esa tarea crucial.

1.4.5 Síntesis del capítulo

En este capítulo se han sentado las bases conceptuales y contextuales indispensables para abordar el complejo fenómeno de las políticas de ingreso universitario en Argentina durante el disruptivo período de la pandemia de COVID-19 (2020-2022). La investigación se centra en analizar comparativamente las acciones institucionales implementadas por cuatro universidades públicas –Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego– para gestionar la primera vinculación estudiantil en un escenario de virtualización forzada, indagando cómo factores institucionales preexistentes y supuestos sobre la justicia social influyeron en dichas respuestas.

Inicialmente, se problematizó la situación generada por la pandemia, que no solo aceleró transformaciones preexistentes en la educación superior (Suasnábar, 2021), sino que también reconfiguró radicalmente las condiciones de acceso y la experiencia de los "inicios" a la vida universitaria (Sotelo, 2024, 2025). La suspensión de la presencialidad y la migración urgente a entornos virtuales (Mendonça, 2020; Fanelli et al., 2020) plantearon interrogantes cruciales sobre la capacidad de las instituciones para garantizar la continuidad pedagógica y, fundamentalmente, el derecho a la educación en un contexto de desigualdades exacerbadas, especialmente la brecha digital (Expósito y Marsollier, 2020; Dabenigno et al., 2021). La pregunta central de investigación se orienta, por tanto, a comprender cómo las características particulares de cada universidad y sus concepciones de equidad moldearon sus políticas de ingreso en este escenario inédito.

Los objetivos de la investigación se derivaron directamente de esta problematización. El objetivo general busca analizar y comparar las iniciativas institucionales de las cuatro universidades seleccionadas. Los objetivos específicos se enfocan en desentrañar la incidencia del confinamiento en dichas acciones, los supuestos epistemológicos subyacentes, los procedimientos de puesta en acto de las políticas, las semejanzas y diferencias entre las

respuestas institucionales, y los modos en que cada universidad caracterizó la "entrada" o los "inicios" a la vida universitaria.

El análisis de antecedentes de investigación reveló un campo robusto, pero aún en desarrollo. Se examinaron estudios sobre la primera vinculación desde diversas dimensiones: la desigualdad en el acceso (Clark, 2015; Trow, 1973; Ezcurra, 2011), los procesos de admisión (Chiroleu, 1999), las dinámicas de persistencia y transición (Tinto, 2017; Pogré, 2023, Di Piero, 2024), la construcción del código académico (Carlino, 2010; Alvarado, 2013), la experiencia estudiantil y el "oficio" de estudiante (Dubet, 2005, 2023; Coulon, 2017), y la pedagogía del acompañamiento (Mancovsky y Más Rocha, 2019). Posteriormente, se integró la producción académica específica sobre la respuesta universitaria argentina al COVID-19 (Macchiarola y Bustos, 2021; Maggio, 2020; Monetti y Baigorria, 2022; Arias Núñez et al., 2021; Artopoulos y Huarte, 2022), evidenciando un esfuerzo institucional por la continuidad, pero también la persistencia de desafíos significativos en términos de equidad, recursos y adaptación pedagógica. Esta revisión constató la necesidad de estudios comparativos situados, como el que se propone, para comprender las respuestas institucionales más allá de los grandes centros urbanos.

Finalmente, se construyó un marco teórico robusto para interpretar los hallazgos. Se adoptó la teoría de la justicia social bidimensional de Nancy Fraser (2003/2018), con su énfasis en la paridad participativa y las dimensiones de redistribución y reconocimiento, para evaluar la equidad de las políticas implementadas. Los aportes de Adriana Chiroleu (2009, 2018) y Ana María Ezcurra (2011) contextualizan estos debates en la realidad del sistema universitario argentino. Además, se incorporaron herramientas del análisis de políticas públicas y la teoría institucional para comprender los procesos de diseño, implementación y los factores organizacionales que condicionan las respuestas.

En su conjunto, este capítulo ha delineado la problemática, justificado la relevancia del estudio y establecido los cimientos teóricos sobre los cuales se construirá el análisis empírico. La síntesis de los antecedentes y la articulación del marco conceptual permiten ahora avanzar hacia el Capítulo 2: "marco metodológico". En él, se detallará el enfoque metodológico comparativo adoptado, justificando la selección de los casos y las técnicas de recolección y análisis de datos –análisis documental, entrevistas semiestructuradas y exploración etnográfica digital con IA– que se emplearán para responder a los interrogantes planteados y alcanzar los objetivos propuestos. Se buscará, a través de este diseño, una comprensión profunda y contextualizada de las políticas de ingreso y su impacto en la primera vinculación estudiantil durante un período de profunda transformación para la educación superior argentina.

Capítulo 2- Marco metodológico

El presente capítulo detalla el andamiaje metodológico que sustenta esta investigación, cuyo propósito es analizar y comparar las acciones institucionales implementadas por las universidades públicas argentinas de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego para favorecer la primera vinculación estudiantil durante el período 2020-2022, en el contexto de la pandemia de COVID-19. La estrategia metodológica ha sido cuidadosamente diseñada para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos propuestos, en diálogo constante con el marco conceptual y los antecedentes revisados.

2.1 Enfoque metodológico

2.1.1 La perspectiva de la complejidad y el abordaje cualitativo preponderante

Esta tesis adopta un enfoque metodológico predominantemente cualitativo, anclado en la perspectiva de la complejidad (Morin, 1990; Najmanovich, 2005; Sotelo, 2018). La elección de este paradigma se fundamenta en la naturaleza intrínsecamente compleja y multidimensional del objeto de estudio: las políticas de ingreso universitario en un contexto de crisis y transformación sin precedentes. La pandemia no solo implicó un cambio de modalidad educativa, sino que reconfiguró interacciones, visibilizó desigualdades y exigió respuestas institucionales urgentes y adaptativas en "entornos digitales complejos", definidos como ecosistemas sociotécnicos dinámicos, mediados por múltiples tecnologías y actores, y caracterizados por su interconexión y evolución constante.

La perspectiva de la complejidad permite reconocer que las respuestas universitarias no fueron el resultado de factores aislados, sino de la interacción de múltiples dimensiones –políticas, sociales, económicas, tecnológicas, pedagógicas y culturales– que operaron de manera no lineal y generaron efectos emergentes. Un enfoque puramente cuantitativo o lineal resultaría insuficiente para capturar la riqueza de los procesos institucionales, las tensiones, las adaptaciones y los significados construidos por los actores.

El abordaje cualitativo, por tanto, se considera el más idóneo para profundizar en la comprensión de las acciones institucionales, atendiendo a las percepciones, experiencias y significados que los diferentes actores involucrados (autoridades, docentes, estudiantes) atribuyen a las transformaciones ocurridas. Se busca construir interpretaciones que den cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, tal como se manifestó en cada una de las universidades seleccionadas.

2.1.2 Estudio de casos múltiples comparativo: fundamentos y selección

La presente investigación se configura como un estudio de casos múltiples comparativo. Las unidades de análisis principales son las cuatro universidades públicas argentinas seleccionadas: la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF).

La elección de este diseño metodológico exige una clarificación conceptual, dado que el término "estudio de caso" no es unívoco y es abordado desde perspectivas epistemológicas y metodológicas divergentes por sus principales referentes. Como señala Yazan (2015), existe un disenso entre los metodólogos sobre el diseño y la implementación del estudio de caso, lo que lo convierte en un "terreno en disputa" (p. 134). Para esta tesis, las perspectivas de Robert E. Stake y Robert K. Yin son fundamentales, no para fusionarlas eclécticamente, sino para dialogar con sus postulados y definir con precisión el camino metodológico adoptado.

Por un lado, esta investigación se alinea con la concepción del estudio de casos instrumental de Stake (1995). A diferencia del estudio de caso intrínseco, cuyo interés reside en la comprensión profunda del caso por su particularidad única, en el estudio instrumental "el caso particular es examinado para profundizar un problema conceptual o uno empírico más amplio que el caso puede iluminar" (Atairo y Rovelli, 2020, p. 174). En esta tesis, aunque cada universidad constituye un caso con sus propias complejidades, el interés primordial es

instrumental y comparativo: utilizar el análisis de estas cuatro instituciones para comprender el fenómeno más amplio de cómo las respuestas institucionales a la pandemia fueron moldeadas por factores contextuales e históricos preexistentes.

Este enfoque es coherente con la epistemología constructivista que promueve Stake, la cual asume que "el conocimiento se construye en lugar de descubrirse" (Stake, 1995, p. 99, citado en Yazan, 2015, p. 137) y que existen múltiples realidades e interpretaciones. En este sentido, la investigación cualitativa de casos se define como "un estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad dentro de circunstancias importantes" (Stake, 1995, p. xi, citado en Yazan, 2015, p. 148). La flexibilidad en el diseño es otro rasgo distintivo del enfoque de Stake, quien aboga por un "foco progresivo" que permite que las preguntas y el rumbo del estudio se refinan a medida que la investigación avanza (Yazan, 2015, p. 141).

Por otro lado, la perspectiva de Robert K. Yin (2009) ofrece un contrapunto anclado en una tradición más positivista. Yin define el estudio de caso como una "indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes" (Yin, 2002, p. 13, citado en Yazan, 2015, p. 138). Su principal preocupación es la rigurosidad y la calidad del diseño para asegurar la validez y la fiabilidad de los hallazgos. Para ello, propone un diseño de investigación altamente estructurado que debe definirse antes de la recolección de datos y que se compone de cinco elementos:

1. Las preguntas de la investigación.
2. Sus proposiciones teóricas (si las hay).
3. Su(s) unidad(es) de análisis.
4. La lógica que vincula los datos con las proposiciones.
5. Los criterios para interpretar los hallazgos (Yin, 2002, citado en Yazan, 2015, p. 140).

En este marco, la presente tesis se posiciona metodológicamente de la siguiente manera:

- Adopta un enfoque instrumental y comparativo, en línea con Stake, ya que el objetivo principal no es la descripción exhaustiva de cada universidad *per se*, sino comprender a través de ellas un fenómeno más amplio: la configuración de políticas de ingreso en un contexto de crisis.
- Se nutre de la rigurosidad de Yin al establecer *a priori* un conjunto claro de preguntas de investigación, unidades de análisis definidas (las cuatro universidades) y dimensiones de comparación explícitas (derivadas del marco teórico), con el fin de realizar generalizaciones analíticas, no estadísticas, que permitan identificar patrones y tendencias relevantes para la teoría (Yin, 2009; Atairo y Rovelli, 2020, pp. 167-168).
- Implementa la triangulación metodológica, como se detalla más adelante, para fortalecer la validez de los hallazgos, combinando múltiples fuentes de datos (documentos, entrevistas, exploración digital) y técnicas de recolección y análisis.

En definitiva, aunque se reconoce la flexibilidad del enfoque cualitativo, se opta por un diseño comparativo estructurado que, dialogando con las perspectivas de Stake y Yin, permita una indagación sistemática y profunda sobre cómo estas cuatro instituciones navegaron la

incertidumbre pandémica, aportando así un conocimiento situado y robusto sobre las políticas universitarias en Argentina.

2.1.3 Justificación del enfoque y estrategias triangulación metodológica

La combinación de la perspectiva de la complejidad con un estudio de casos múltiples comparativo de naturaleza cualitativa se justifica por su capacidad para:

- Profundizar en la singularidad de cada caso: entender las lógicas internas, los procesos y las particularidades de cada universidad, considerando el caso en su contexto (Atairo y Rovelli, 2020, p. 164).
- Realizar generalizaciones analíticas (no estadísticas): identificar patrones y tendencias que puedan ser relevantes para otras instituciones o contextos similares, y para la teoría (Yin, 2009; Atairo y Rovelli, 2020, p. 167-168).
- Explorar la interacción entre el contexto y las acciones institucionales: analizar cómo las características regionales e institucionales influyeron en las respuestas a la pandemia.
- Integrar múltiples fuentes de evidencia: Para una comprensión más robusta del fenómeno, utilizando la triangulación.

Se empleó la triangulación metodológica (Denzin y Lincoln, 2003, citado en Stake, 2003) para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos. Esto implica la combinación y el cruce de:

- Múltiples fuentes de datos: Documentos institucionales, entrevistas a diversos actores, datos de exploración etnográfica digital.
- Diferentes técnicas de recolección: Análisis documental, entrevistas semiestructuradas, exploración etnográfica digital asistida por IA.
- Perspectivas de análisis: Integrando los aportes del marco teórico con los datos empíricos. Como indican Atairo y Rovelli (2020), en los estudios de caso cualitativos se apunta a "lograr una interpretación en contexto (...) mediante el relevamiento de la información a través de numerosas fuentes a lo largo de un período, lo cual facilita una indagación holística y compleja de la acción y las relaciones sociales" (p. 179).

2.2 Técnicas de recolección de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos y responder a las preguntas de investigación, se utilizará un abordaje multimétodo en la recolección de datos:

2.2.1 Análisis documental: fuentes, normativas institucionales y de comunicación

Se realizará un exhaustivo análisis de una amplia gama de documentos provenientes de cada una de las cuatro universidades y de organismos nacionales pertinentes. Esta técnica permitirá reconstruir el contexto normativo e institucional, identificar los lineamientos de las políticas de ingreso pre y post pandemia, y acceder a información sobre su implementación y resultados preliminares. Los documentos para analizar incluirán:

- Normativas y Resoluciones: Decretos presidenciales, resoluciones ministeriales (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias), decisiones del

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Resoluciones rectorales y de consejos superiores/directivos de cada universidad relacionadas con el ingreso, la virtualización, la evaluación y el acompañamiento estudiantil durante el período 2020-2022. El análisis de estas normativas y "actas de sesiones de los órganos colegiados" [fuente 230] (Atairo y Rovelli, 2020, p. 179) es fundamental.

- Planes Estratégicos y Proyectos Institucionales: Documentos que explicitan la misión, visión, valores y objetivos de cada universidad, especialmente aquellos referidos a políticas de inclusión, equidad y educación a distancia.
- Informes de Gestión y Autoevaluación: Informes anuales, memorias institucionales, procesos de acreditación (CONEAU) que puedan dar cuenta de las acciones implementadas y los desafíos enfrentados.
- Materiales de Difusión y Comunicación Institucional: Páginas web oficiales, portales de ingresantes, comunicados de prensa, folletería, guías para estudiantes y docentes sobre el ingreso y la cursada virtual.
- Datos Estadísticos Institucionales: Información sobre cohortes de ingresantes (cantidad, perfil socioeconómico, procedencia geográfica, tasas de deserción/permanencia) antes y durante la pandemia, si estuviera disponible.
- Documentos Curriculares: Planes de estudio de carreras y, específicamente, de cursos de ingreso o nivelación, y sus adaptaciones durante la pandemia.

Este análisis documental será crucial para identificar los supuestos epistemológicos que subyacen a las políticas, así como para reconstruir los procedimientos de puesta en acto de las acciones institucionales.

2.2.2 Entrevistas semiestructuradas

Se realizarán entrevistas semiestructuradas en profundidad con actores clave de cada una de las cuatro universidades. Estas entrevistas buscarán capturar las perspectivas, experiencias, valoraciones y significados que los diferentes sujetos atribuyen a las políticas de ingreso y a la primera vinculación estudiantil durante la pandemia. Los perfiles de los entrevistados incluirán:

- Autoridades y Gestores Académicos: Rectores/as, vicerrectores/as, secretarios/as académicos/as, directores/as de ingreso, responsables de áreas de bienestar estudiantil o educación a distancia. Se buscará comprender los procesos de toma de decisiones, los fundamentos de las políticas implementadas, los desafíos enfrentados y las lecciones aprendidas.
- Docentes: Particularmente aquellos involucrados en cursos de ingreso, materias del primer año o programas de tutoría y acompañamiento. Se indagará sobre sus experiencias en la adaptación pedagógica a la virtualidad, las estrategias implementadas, la percepción sobre las necesidades de los ingresantes y el impacto de las políticas institucionales en su práctica.

Las guías de entrevista serán diseñadas a partir de los objetivos de la investigación y las dimensiones del marco teórico, buscando explorar la incidencia del confinamiento, los supuestos institucionales, los procedimientos de implementación y las percepciones sobre equidad y justicia social. Se tendrán en cuenta las advertencias de Atairo y Rovelli (2020) sobre

la necesidad de "entrenar ciertos 'hábitos de autorreflexión' (...) o reflexividad" (p. 180) al investigar una realidad cercana y entrevistar actores que también pueden tener dominio del oficio de investigación.

2.2.3 Exploración etnográfica digital asistida por Inteligencia Artificial (IA): protocolo y aplicación

Complementando las técnicas anteriores, se llevará a cabo una exploración etnográfica digital asistida por herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IMAGen), con un enfoque cualitativo e interpretativo. Esta técnica se inspira en la propuesta de Sotelo (2025) para "realizar estudios exploratorios desde la IA generativa" y su aplicación en la etnografía digital para el estudio de "culturas y comunidades en línea". El objetivo es una inmersión en los "entornos digitales complejos" (definidos previamente) que se configuraron durante la pandemia, fundamentalmente en portales institucionales. Se busca observar y analizar las interacciones, prácticas comunicativas, discursos y representaciones para comprender cómo se construyó la experiencia de la primera vinculación en la virtualidad.

Siguiendo el protocolo propuesto por Sotelo (2025), se procederá a:

1. Identificar el modo de conocer y los objetivos de la exploración: Definir qué aspectos de la primera vinculación y de las políticas de ingreso se buscarán comprender a través de los datos digitales.
2. Seleccionar las herramientas de IA: Se considera el uso de herramientas como Gemini Advance (Sotelo, 2025) para la "exploración y sistematización de información sobre la continuidad pedagógica", especialmente para "trabajar con un volumen significativo de datos".
3. Recopilar datos: De manera ética y respetando la privacidad, se accederá a datos públicos o con el debido consentimiento de espacios digitales relevantes.
4. Analizar los datos con asistencia de IA: Utilizar la IMAGen para identificar temas emergentes, patrones discursivos o tendencias en grandes volúmenes de texto (por ejemplo, portales institucionales). Como advierte Sotelo (2025), "la IA facilitó la reconstrucción de las políticas implementadas (...) Sin embargo, la interpretación de esos datos, la identificación de patrones significativos y la elaboración de conclusiones requirieron la intervención activa del investigador" (p. 86). La IA es una herramienta de asistencia, no un reemplazo del análisis crítico.
5. Generar conclusiones preliminares y refinar la exploración.

Se mantiene un "diario de la experiencia" (Sotelo, 2025, p. 86) para asegurar la reflexividad del proceso.

2.3 Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos recolectados se realiza de manera iterativa y reflexiva, combinando diferentes técnicas.

2.3.1 Análisis de contenido cualitativo

Se aplicará el análisis de contenido cualitativo tanto a los documentos institucionales como a las transcripciones de las entrevistas y los datos etnográficos digitales. Se procederá a una codificación abierta inicial para identificar temas y conceptos emergentes. Posteriormente, se desarrollará una codificación axial y selectiva, guiada por las preguntas de investigación y las categorías del marco teórico (justicia social, políticas de ingreso, experiencia estudiantil, etc.). Se busca realizar interpretaciones que permitan comprender los significados y las lógicas subyacentes a las acciones institucionales. La codificación se realiza a partir de la construcción de una matriz conceptual la cual tiene la finalidad de construir un campo semántico que permita analizar los documentos y entrevistas realizadas.

Categoría Principal (Derivada de Objetivos y Marco Teórico)	Subcategorías / Dimensiones de Análisis	Indicadores / Preguntas Guía para el Análisis de Documentos	Indicadores / Preguntas Guía para el Análisis de Entrevistas (Autoridades, Docentes, Estudiantes)	Vinculación con el Marco Teórico / Autores Clave
1. Incidencia del Confinamiento y post-Confinamiento en las Acciones Institucionales de Ingreso	1.1. Reacción inicial y adaptación de emergencia. 1.2. Continuidad y transformación de las políticas de ingreso (2020-2022). 1.3. Influencia del contexto de crisis en la toma de decisiones.	- ¿Qué normativas (resoluciones, decretos) se emitieron al inicio de la pandemia para regular el ingreso y la continuidad pedagógica? - ¿Cómo describen los documentos institucionales (informes de gestión, actas) la respuesta inicial al confinamiento? ¿Se identifican cambios en los procedimientos de inscripción, admisión y los cursos de ingreso en los documentos oficiales durante este período? ¿Qué tipo de "pragmatismo" (Macchiarola y Bustos, 2021) o "respuesta de emergencia" se refleja en la documentación? ¿Cómo se documenta la evolución de las medidas de ingreso entre 2020 y 2022?	- ¿Cómo describiría la respuesta inicial de la universidad frente a la suspensión de la presencialidad en relación con el ingreso? (Shock, planificación, adaptación) ¿Qué decisiones fueron las más urgentes/prioritarias para el ingreso en 2020, 2021 y 2022? ¿Cómo influyó la incertidumbre de la pandemia en la planificación y ejecución de las políticas de ingreso? (Estudiantes) ¿Cómo percibieron la adaptación de la universidad para su proceso de ingreso en este contexto?	- Suasnábar (2021) (pandemia como aceleradora de procesos) Mendonça (2020) (respuesta universitaria, satisfacción de demandas sociales). - Macchiarola y Bustos (2021) (irrupción de la pandemia, alteración de la lógica universitaria, pragmatismo saludable). - Fanelli et al. (2020) (cambio de paradigmas, modalidad a distancia).
2. Supuestos Epistemológicos y Concepciones de Justicia Social Subyacentes a las Políticas de Ingreso	2.1. Concepción de "ingresante" y "éxito académico". 2.2. Énfasis en redistribución vs. reconocimiento (Fraser). 2.3. Énfasis en igualdad	- ¿Qué perfil de ingresante se busca o se describe en los documentos programáticos de los cursos de ingreso o políticas de admisión? ¿Cómo se definen o implican	- Desde su perspectiva, ¿cuál es el rol de la universidad en la promoción de la equidad en el ingreso, especialmente en pandemia? ¿Qué tipo de estudiante se consideró prioritario atender o qué	- Fraser (2003/2018) (justicia bidimensional, paridad participativa, redistribución, reconocimiento, estrategias afirmativas/transformadoras). Dubet (2011) (igualdad de posiciones

	de posiciones vs. igualdad de oportunidades (Dubet).2.4. Noción de equidad e inclusión reflejada en las acciones.	los conceptos de equidad e inclusión en los planes estratégicos o documentos de políticas de ingreso? ¿Qué tipo de apoyos (materiales, simbólicos) se priorizan en las normativas (becas, tutorías, adaptaciones curriculares)? ¿Se identifican en los documentos estrategias predominantemente afirmativas o transformadoras (Fraser) para abordar las desigualdades?	problemáticas se buscaron resolver con las políticas de ingreso en este período? ¿Cómo se balanceó la necesidad de mantener estándares académicos con la de asegurar la inclusión de estudiantes con diversas dificultades? ¿Cree que las medidas tomadas buscaron igualar las condiciones de partida (posiciones) o asegurar una competencia justa bajo nuevas reglas (oportunidades)?(Estudiantes) ¿Se sintieron reconocidos en sus necesidades y dificultades? ¿Las medidas implementadas les permitieron participar en igualdad de condiciones?	vs. igualdad de oportunidades, experiencias estudiantil, heterogeneidad). Chiroleu (2009, 2018) y Ezcurra (2011) (masificación, diversificación, tensiones inclusión-calidad en Argentina). Dabenigno et al. (2021); Expósito y Marsollier (2020) (desigualdades preexistentes, brecha digital).
3. Procedimientos de Puesta en Acto de las Acciones Institucionales de Ingreso	3.1. Actores involucrados en el diseño e implementación.3.2. Mecanismos de toma de decisiones (centralizados, descentralizados, participativos).3.3. Recursos movilizados (tecnológicos, humanos, financieros).3.4. Desafíos y adaptaciones en la implementación.3.5. Comunicación de las políticas.	- ¿Qué unidades académicas o administrativas fueron responsables del diseño y ejecución de las políticas de ingreso durante la pandemia, según la documentación? ¿Se mencionan en actas o informes procesos de consulta o participación de docentes/estudiantes en la definición de estas políticas? ¿Qué tipo de recursos (plataformas, capacitación, personal de apoyo) se describen como implementados para el ingreso virtual? ¿Documentan los informes de gestión los principales obstáculos o adaptaciones realizadas durante la implementación? ¿Cómo se comunicaron oficialmente los cambios en el ingreso a los aspirantes y a la comunidad universitaria?	- ¿Quiénes fueron los principales responsables de definir y llevar a cabo las políticas de ingreso durante la pandemia en su facultad/universidad? ¿Cómo fue el proceso de toma de decisiones? ¿Fue consultivo, centralizado? ¿Qué recursos (tecnológicos, de capacitación, de personal) considera que fueron más importantes o más deficitarios para implementar estas acciones? ¿Cuáles fueron los principales desafíos para poner en práctica las políticas de ingreso en la virtualidad? ¿Cómo se informó a los/as ingresantes sobre los cambios y procedimientos? (Docentes) ¿Cómo se sintieron involucrados o informados sobre las políticas de ingreso que debían implementar?	- Análisis de políticas públicas (ciclo de políticas, modelos de implementación top-down vs. bottom-up). Lipsky (1980) ("burocracia de nivel de calle" y discrecionalidad de los implementadores). Teoría Institucional (isomorfismo, dependencia de la trayectoria) (DiMaggio y Powell, 1983; Pierson, 2000). Atairo y Rovelli (2020) (análisis de actas, procesos de toma de decisión en el estudio de políticas universitarias). Maggio (2020); Monetti y Baigorria (2022); Arias Núñez et al. (2021) (ejemplos concretos de estrategias implementadas).
4. Caracterización de la "Entrada" o	4.1. Definición institucional de "ingresante" y "primera	- ¿Cómo definen los documentos institucionales (reglamentos, planes	- ¿Cómo definiría la universidad el "ingreso" o los "inicios" en este período? ¿Hubo cambios	- Sotelo (2024, 2025) (concepto de "inicios a la vida universitaria"). Coulon (2017) (oficio de

los "Inicios" a la Vida Universitaria durante la Pandemia	vinculación". 4.2. Modalidades de ingreso implementadas (cursos, talleres, requisitos). 4.3. Estrategias de acompañamiento específicas para ingresantes. 4.4. Percepción de la experiencia de ingreso por los actores. 4.5. Uso y adaptación de entornos digitales para el ingreso.	de estudio) el proceso de ingreso y los requisitos para los nuevos estudiantes? ¿Qué cambios se observan en la estructura y contenidos de los cursos de ingreso o nivelación en los documentos curriculares? ¿Se describen programas específicos de tutorías, orientación o apoyo tecnológico para ingresantes? ¿Qué plataformas y herramientas digitales se especifican para las actividades de ingreso? - ¿Cómo se presenta la "primera vinculación" en los materiales de bienvenida o portales para ingresantes?	en esa concepción? - ¿Qué tipo de actividades (cursos, talleres, tutorías) se ofrecieron específicamente para los ingresantes 2020-2022? (Docentes) ¿Cómo adaptaron sus prácticas para acompañar a los ingresantes en la virtualidad (Estudiantes) ¿Cómo fue su experiencia personal al ingresar a la universidad en pandemia? ¿Qué fue lo más útil o lo más difícil? ¿Qué herramientas digitales fueron fundamentales para su proceso de ingreso y primer contacto con la universidad?	estudiante, afiliación). Dubet (2005, 2023) (experiencia estudiantil, heterogeneidad).- Mancovsky y Más Rocha (2019) (pedagogía del acompañamiento). Sotelo (2025) (exploración etnográfica con IA para comprender la experiencia en entornos digitales complejos.
5. Semejanzas y Diferencias entre las Acciones Institucionales (para el análisis comparativo posterior)	5.1. Convergencias y divergencias en las políticas de ingreso adoptadas. 5.2. Respuestas diferenciadas a la brecha digital. 5.3. Modelos de capacitación docente para el ingreso. 5.4. Innovaciones y lecciones aprendidas declaradas o inferidas. 5.5. Articulación con políticas nacionales/regionales.	- Al revisar documentos de las cuatro universidades, ¿se observan patrones comunes o diferencias marcadas en: tipos de cursos de ingreso, criterios de evaluación, programas de becas para ingresantes, uso de tecnología específica? (Esta subcategoría se nutre del análisis individual de cada caso para luego comparar).	- (Autoridades) ¿Considera que las estrategias de su universidad fueron similares o diferentes a las de otras universidades de la región/país? ¿En qué aspectos? ¿Hubo alguna política o acción implementada en otra universidad que les haya parecido particularmente innovadora o efectiva para el ingreso en pandemia? ¿Qué lecciones principales aprendió la institución sobre el ingreso y la primera vinculación a partir de esta experiencia?	- Atairo y Rovelli (2020) (sobre la comparación entre casos para identificar similitudes, diferencias y patrones [fuente 210, 213-214]). Todos los autores que describen estrategias específicas (Maggio, Mendonça, Monetti y Baigorria, Arias Núñez et al., Fanelli et al., Artopoulos y Huarte) sirven de base para identificar dimensiones de comparación.

Cuadro 1 – Matriz de análisis conceptual – Realización propia

2.3.2 Análisis comparativo

El análisis comparativo será central para esta tesis. Siguiendo la lógica del estudio de casos múltiples, se priorizará "el análisis holístico de cada caso prestando atención a la particularidad y complejidad de un caso singular y recién posteriormente se desarrolla la comparación entre los casos" (Atairo y Rovelli, 2020, p. 178). La comparación se realizará atendiendo a las dimensiones de análisis definidas (modalidades de ingreso, programas de acompañamiento,

recursos tecnológicos, etc.). El objetivo es identificar similitudes y diferencias, comprendiendo cómo las particularidades de cada contexto institucional incidieron en las políticas adoptadas. Se utilizarán matrices comparativas para organizar y contrastar la información.

2.3.3 Análisis estadístico descriptivo y uso de software CAQDAS y herramientas de IA gen

Si bien el enfoque principal es cualitativo, se recurre al análisis estadístico descriptivo para contextualizar y complementar los hallazgos cualitativos. Se analizarán datos cuantitativos provenientes de fuentes secundarias (INDEC, ENACOM, estadísticas universitarias SPU) y, datos primarios de las universidades (perfil de ingresantes, tasas de acceso a tecnología, etc.). Se calcularán frecuencias, porcentajes y otras medidas que permitan describir las características de la población estudiantil y las condiciones de acceso.

El software CAQDAS (Software de Análisis de Datos Cualitativos Asistido por Computadora), y potencialmente las herramientas de IMAGen para el pre-procesamiento de texto, se utilizarán para facilitar la organización, codificación y análisis del vasto corpus de datos cualitativos, siempre bajo supervisión y validación humana.

2.4 Consideraciones éticas

A lo largo de todo el proceso de investigación, se observarán rigurosamente las consideraciones éticas. Se garantizará el anonimato y la confidencialidad de las instituciones y los participantes individuales. Se solicitará el consentimiento informado a todos los participantes en las entrevistas, explicando claramente los objetivos del estudio, el uso de la información y su derecho a retirarse. En el caso de la exploración etnográfica digital asistida por IA, se seguirán los lineamientos éticos para la investigación con IA Gen, tal como discute Sotelo (2025), priorizando "la privacidad de los datos, los sesgos algorítmicos y la transparencia en la investigación" y asegurando el "consentimiento informado, la anonimización de datos, la transparencia en la recopilación y el análisis de datos, y la protección de la privacidad de las personas que son estudiadas". Todo el proceso se guiará por los principios de respeto, beneficencia y justicia.

Este marco metodológico, al combinar la profundidad del enfoque cualitativo con la rigurosidad del estudio de casos múltiples comparativo y la innovación de la exploración etnográfica digital asistida por IA, busca proporcionar una comprensión rica, matizada y robusta de las políticas de ingreso universitario en un período de crisis, contribuyendo así al conocimiento sobre la equidad y la justicia social en la educación superior argentina.

Capítulo 3: El ingreso universitario en argentina: políticas, dispositivos y desafíos en un sistema complejo y heterogéneo

Este capítulo tiene como propósito contextualizar las políticas de ingreso de las universidades públicas argentinas, delineando el panorama nacional y regional que enmarca el estudio comparativo de las cuatro universidades caso (UNCa, UNLaR, UNPA y UNTDF) durante el período de confinamiento y post confinamiento por COVID-19. Para ello, se analizarán, en primer lugar, las características estructurales del sistema universitario argentino, recurriendo a

los aportes de autores clave como Krotsch, Suasnábar, Marquina y Chiroleu. Posteriormente, se profundizará en la configuración específica de los dispositivos de ingreso a nivel nacional, recuperando los trabajos de Pablo García.

3.1 El sistema universitario argentino: complejidad y heterogeneidad como telón de fondo

El sistema universitario argentino (SUA) se constituye como un universo de notable complejidad y marcada heterogeneidad, resultado de un largo y sinuoso proceso histórico de expansiones, reformas superpuestas y tensiones políticas irresueltas. Para comprender cabalmente las respuestas institucionales de las cuatro universidades que son objeto de este estudio (UNCA, UNLaR, UNPA y UNTDF) frente a la crisis pandémica, es imprescindible analizar este denso telón de fondo. El sistema no es, bajo ningún punto de vista, un bloque homogéneo; por el contrario, está compuesto por una multiplicidad de instituciones con trayectorias, tamaños, recursos, culturas organizacionales y misiones muy disímiles. En este paisaje diverso conviven universidades centenarias y de gran escala, con una fuerte tradición en investigación y formación de élites, junto a instituciones de mediana y pequeña escala, algunas de reciente creación y con un mandato explícito de anclaje territorial y desarrollo local. Esta diversidad no es un mero dato descriptivo, sino el producto de disputas y proyectos políticos que han moldeado la fisonomía del sistema a lo largo del tiempo.

Un período de inflexión crucial que reconfiguró radicalmente este paisaje fue la década de 1990. Esta etapa, caracterizada por Pedro Krotsch y Claudio Suasnábar (2000) como una transición “del reformismo liberal al reformismo neoliberal” (p. 10), sentó las bases de la estructura y las lógicas operativas actuales. La sanción de la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 en 1995 no fue un mero ajuste normativo, sino la cristalización de un nuevo paradigma en la relación entre el Estado y la universidad. Como analiza Mónica Marquina (2004), la LES introdujo un “nuevo contrato” que, bajo un discurso de modernización, calidad y eficiencia, redefinió los contornos de la autonomía universitaria y el rol del Estado. La autonomía, tradicionalmente asociada al autogobierno, pasó a estar fuertemente condicionada por la rendición de cuentas (accountability) a través de mecanismos de evaluación externa. En este nuevo esquema, “la calidad se convierte en una responsabilidad de las instituciones y la evaluación en la principal política del Estado para promoverla” (Marquina, 2004, p. 5), pasando de un control directo a un modelo de “gobierno a distancia”.

El instrumento central de esta nueva lógica fue la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), creada por la propia LES. La CONEAU se convirtió en el principal motor de la diferenciación institucional del sistema, que hasta entonces mantenía una aspiración de homogeneidad. El proceso de acreditación obligatoria para carreras de grado consideradas de “interés público” y para todas las carreras de posgrado, junto con la evaluación institucional externa, no solo buscaba certificar la calidad, sino que, en la práctica, operaba como un poderoso mecanismo de clasificación y jerarquización. Como bien señala Chiroleu (2018), este nuevo enfoque generó una tensión persistente, ya que “la evaluación y acreditación, con su secuela de diferenciación y jerarquización de instituciones y carreras, afectó la tradicional homogeneidad del sistema” (p. 147). La evaluación se transformó en una política de Estado que, al vincular sus resultados con el prestigio y, potencialmente, con la asignación de recursos, indujo una lógica de competencia entre las universidades. Esto configuró lo que Krotsch y Suasnábar (2000) acertadamente denominaron un “cuasi-mercado académico” (p. 15), donde las instituciones, para sobrevivir y posicionarse, comenzaron a

adoptar comportamientos estratégicos orientados a cumplir con los estándares y requerimientos de los organismos evaluadores.

El resultado de estas políticas de los noventa fue la consolidación de un sistema no sólo diverso, sino profundamente segmentado y estratificado. La heterogeneidad, que podría ser una riqueza, devino en una estructura de circuitos institucionales con calidades, recursos y prestigios marcadamente desiguales. Esta segmentación, como ha investigado extensamente Chiroleu, tiene un correlato social directo, reproduciendo y profundizando desigualdades preexistentes. Si bien el acceso a la universidad pública argentina se caracteriza por ser formalmente irrestricto, la realidad muestra que los estudiantes transitan por "circuitos de calidad muy diferenciada" (Chiroleu, 2009, p. 119), lo cual significa que el valor social y simbólico de un título universitario no es el mismo para todos los egresados. La expansión del sistema, por tanto, no se ha traducido necesariamente en una mayor equidad. En este sentido, Chiroleu (2018) sostiene que "la democratización del acceso no implica necesariamente la democratización del conocimiento ni la igualdad de oportunidades en el mercado laboral" (p. 150), ya que la segmentación del sistema tiende a dirigir a los estudiantes de sectores más vulnerables hacia las instituciones de menor prestigio y con menos recursos.

Este escenario se complejizó aún más a partir de 2003, con el inicio de un nuevo ciclo de políticas universitarias que, si bien se enmarcó en la misma Ley de Educación Superior, se distinguió por un discurso y una orientación política diferente. Durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, se impulsó una "segunda ola de expansión" del sistema, con la creación de diecisiete nuevas universidades nacionales, muchas de ellas estratégicamente ubicadas en el conurbano bonaerense. A diferencia de la expansión de los noventa, que estuvo más ligada a la transformación de instituciones preexistentes, esta nueva fase se fundamentó en una lógica de inclusión social y desarrollo territorial. Como analiza Chiroleu (2018), la creación de estas nuevas instituciones "fue producto de decisiones políticas que buscaron dar respuesta a demandas sociales y territoriales específicas" (p. 148), con el objetivo explícito de incorporar a la educación superior a sectores de la población que históricamente habían estado excluidos, como los estudiantes de primera generación. Estas nuevas universidades nacieron con un mandato de proximidad y un fuerte compromiso con su entorno local, añadiendo una nueva capa de complejidad y heterogeneidad al ya fragmentado mapa universitario argentino.

En definitiva, las políticas implementadas desde los años noventa hasta la actualidad, aunque con lógicas políticas distintas, han contribuido a profundizar la heterogeneidad estructural del sistema universitario argentino, consolidando un modelo segmentado, estratificado y con circuitos de calidad diferenciados. Este complejo contexto —moldeado por la cultura de la evaluación, la tensión irresuelta entre calidad y masificación, las persistentes desigualdades sociales, y las sucesivas olas de expansión con distintos fundamentos políticos— constituye el escenario ineludible en el que las cuatro universidades de este estudio (UNCA, UNLaR, UNPA y UNTDF) diseñaron e implementaron sus respuestas a la crisis sanitaria generada por la pandemia. Sus decisiones, por lo tanto, no pueden entenderse sin considerar este denso telón de fondo histórico, político e institucional que ha modelado sus capacidades, sus recursos, sus culturas organizacionales y, en última instancia, sus márgenes de acción para navegar la incertidumbre.

3.2 Los Dispositivos de ingreso en el sistema universitario argentino

En este escenario de un sistema universitario argentino complejo y heterogéneo, tal como se ha descrito previamente, los dispositivos de ingreso emergen como un componente crucial que refleja y, a la vez, moldea la experiencia inicial de los estudiantes. Lejos de constituir un mero trámite administrativo, estas instancias representan la primera puerta de entrada formal a la cultura académica y, como tales, son portadoras de significados, propósitos y lógicas institucionales diversas.

Para comprender la magnitud del impacto pandémico en la "primera vinculación universitaria", es fundamental primero dimensionar la variabilidad preexistente en cómo las universidades nacionales concebían y gestionaban este umbral. El exhaustivo trabajo de García (2023), "Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades nacionales en Argentina", ofrece una radiografía detallada de esta diversidad. García (2023) define estos dispositivos como "instancias específicas, estructuradas y formalizadas que las universidades nacionales implementan con el objetivo de regular, orientar y/o acompañar el proceso de admisión e integración de los nuevos estudiantes" (p. 4). Su investigación revela que, si bien una amplia mayoría de las instituciones (86%) implementan algún tipo de dispositivo de ingreso de carácter obligatorio, la fisonomía de estos varía considerablemente (García, 2023, p. 11, Tabla 2, p. 21).

Esta heterogeneidad, como mapea García (2023), se manifiesta en múltiples dimensiones: desde la estructura y los componentes –que pueden incluir desde cursos de nivelación y módulos disciplinares hasta talleres de ambientación y tutorías (pp. 5-10, Tablas 1 y 2, pp. 20-24), presentándose de forma unificada o diversificada por facultad (Tabla 2, p. 22)–, hasta la duración y la modalidad de cursada, que oscilaba entre propuestas intensivas y desarrollos cuatrimestrales o anuales (p. 7, Tabla 2, pp. 21-24), con un predominio de la presencialidad antes de la crisis sanitaria, aunque ya con algunas exploraciones virtuales (p. 13). Los propósitos explícitos de estos dispositivos suelen enfocarse en la nivelación de conocimientos, la orientación y la introducción a la cultura universitaria (pp. 4-5). No obstante, como señala la literatura sobre el tema, subyacen también lógicas implícitas vinculadas a la selección, más o menos velada, y a la fundamental socialización en el "oficio de estudiante" (Coulon, 2017). Finalmente, los regímenes de aprobación también muestran una gran variabilidad, donde la obligatoriedad no siempre se traduce en un carácter eliminatorio (García, 2023, p. 11, Tabla 2, p. 21). Así, el mapeo de García (2023) confirma que los dispositivos de ingreso son "artefactos complejos" (p. 2), verdaderos espacios de transición y socialización académica inicial.

Es precisamente sobre este diverso y complejo panorama de dispositivos de ingreso que irrumpió la pandemia de COVID-19, obligando a una reconfiguración abrupta y sin precedentes. La "virtualización forzada" de la enseñanza impactó de lleno en cada uno de los componentes identificados por García (2023). Los cursos y talleres tradicionalmente presenciales debieron migrar de urgencia a plataformas virtuales; los materiales de estudio tuvieron que ser digitalizados o completamente rediseñados para un nuevo medio; y las estrategias de acompañamiento, tutoría y, crucialmente, evaluación, necesitan ser repensadas desde cero para un entorno no presencial que desafiaba las prácticas establecidas.

Esta transición, es fundamental subrayarlo, no fue meramente tecnológica, sino que conllevó profundas implicancias pedagógicas y sociales. Tal como se ha analizado en los antecedentes de esta tesis (Maggio, 2020; Monetti y Baigorria, 2022), los docentes se enfrentaron al desafío mayúsculo de adaptar sus prácticas pedagógicas, en muchos casos con escasa o nula experiencia previa en la enseñanza virtual y bajo una considerable presión y sobrecarga laboral.

Para los estudiantes ingresantes, la "primera vinculación" con la institución universitaria, ese momento fundacional, se produjo en un contexto inédito de aislamiento social, incertidumbre generalizada y, en una proporción significativa de casos, atravesado por serias dificultades de acceso a la tecnología y a una conectividad estable y de calidad (Mendonça, 2020; Arias Núñez et al., 2021).

En este escenario de crisis, es plausible conjeturar que la diversidad de dispositivos de ingreso preexistente, tan bien documentada por García (2023), influyó directamente en la capacidad y modalidad de respuesta de cada institución. Aquellas universidades que contaban con un mayor desarrollo previo en educación a distancia, o cuyos dispositivos de ingreso ya incorporan componentes virtuales o poseían una estructura más flexible, pudieron haber transitado esta reconversión forzada de una manera menos traumática y más ágil. Por el contrario, aquellas con modelos de ingreso fuertemente anclados en la presencialidad y con menor infraestructura tecnológica y experiencia en virtualidad, enfrentaron desafíos considerablemente mayores. En este contexto, las políticas nacionales y las acciones institucionales orientadas a mitigar la brecha digital y a sostener la continuidad pedagógica (Fanelli et al., 2020) se volvieron doblemente cruciales, especialmente para los estudiantes que daban sus primeros pasos en la vida universitaria.

3. 3 Conclusión del capítulo y proyección hacia el estudio comparativo

El análisis del contexto nacional, a través de los aportes de Krotsch, Suasnábar, Marquina y Chiroleu sobre las características estructurales del sistema universitario argentino, el mapeo de Pablo García (2023) sobre la diversidad de dispositivos de ingreso y las reflexiones de Pierella sobre las lógicas pedagógicas de la primera vinculación, proporcionan un marco esencial para comprender las políticas de ingreso de las cuatro universidades que constituyen los casos de estudio de esta tesis. La pandemia no sólo transformó las modalidades, sino que interpela los propósitos mismos de estos dispositivos, en un sistema ya marcado por tensiones históricas y desafíos contemporáneos.

Este capítulo ha buscado establecer cómo era el panorama de los ingresos universitarios en Argentina antes y durante la irrupción de la crisis sanitaria, cuáles eran sus componentes, sus lógicas y sus tensiones. Este entendimiento permitirá, en los capítulos subsiguientes, analizar de manera comparativa cómo la UNCa, la UNLaR, la UNPA y la UNTDF, con sus trayectorias y contextos particulares, navegaron la emergencia, adaptaron sus dispositivos de ingreso y qué supuestos sobre la justicia social y la relación con el saber se pusieron en juego en sus respuestas. La diversidad mapeada por García (2023) probablemente se refleja en la heterogeneidad de las estrategias adoptadas por estas cuatro instituciones, y el análisis de sus acciones específicas permitirá profundizar en los desafíos de la "primera vinculación" en un tiempo de transformaciones aceleradas.

Capítulo 4: Análisis de las políticas de ingreso en las universidades durante el período 2020 - 2022

El presente capítulo se adentra en el núcleo empírico de esta investigación, desplegando un análisis comparativo de las políticas de ingreso y las experiencias de la "primera vinculación universitaria" durante el crítico período 2020-2022 en cuatro universidades nacionales: Catamarca (UNCA), La Rioja (UNLaR), Patagonia Austral (UNPA) y Tierra del Fuego

(UNTDF). Para dar cuenta de la complejidad de las respuestas institucionales frente al desafío sin precedentes impuesto por la pandemia de COVID-19, este apartado se estructurará presentando sucesivamente cada caso universitario.

El recorrido analítico para cada institución comienza por situar en diálogo profundo con el territorio en el cual se encuentra inmersa. Esta aproximación busca trascender una mera descripción geográfica para enfatizar la territorialidad como una dimensión constitutiva que moldea las políticas educativas y las prácticas institucionales. Al reconocer las particularidades socioeconómicas, culturales y de infraestructura de cada provincia, se pretende distinguir con mayor precisión la significatividad y materialidad de las acciones y desafíos que cada universidad enfrentó. Comprender el anclaje territorial es, por tanto, un paso indispensable para interpretar la lógica, el alcance y las limitaciones de las políticas de ingreso y acompañamiento implementadas durante la "virtualización forzada", y para valorar cómo cada institución, desde su singularidad, procuró sostener los "inicios" a la vida universitaria en un escenario de profunda incertidumbre y desigualdad.

Posteriormente, y para cada caso, se examinarán las estrategias institucionales desplegadas, la adaptación de los dispositivos de ingreso, las políticas de apoyo y acompañamiento a los ingresantes (con especial atención a las dimensiones de justicia social), los desafíos enfrentados, las innovaciones emergentes y las lógicas y supuestos subyacentes que orientan la toma de decisiones, tal como se ha reconstruido a partir de las entrevistas a gestores y el análisis documental. Este abordaje permitirá, en las secciones subsiguientes de la tesis, realizar un análisis comparativo transversal que identifique tanto las convergencias como las divergencias en las respuestas universitarias, y extraer conclusiones relevantes sobre el impacto de la pandemia en el acceso y la equidad en la educación superior argentina.

4.1 La Universidad Nacional de Catamarca frente a la pandemia

La provincia de Catamarca, ubicada en el Noroeste Argentino (NOA), se caracteriza por una compleja trama socioeconómica y cultural que condiciona las oportunidades y desafíos de su población. Comprender este contexto es crucial para analizar el rol de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) y las desigualdades sociales que atraviesan a sus estudiantes y docentes. Históricamente, la estructura económica de Catamarca ha estado vinculada al sector primario, con un peso relevante de la agricultura, la ganadería y, en tiempos más recientes, la minería. El empleo público, tanto provincial como municipal, constituye también una fuente significativa de trabajo. Según datos oficiales, "el Producto Bruto Geográfico (PBG) de Catamarca suele representar un porcentaje menor del Valor Agregado Bruto (VAB) nacional" (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2023, p. 45), reflejando una economía de menor escala.

Los indicadores socioeconómicos de la provincia, y de la región NOA en general, evidencian desafíos estructurales. Antes de la pandemia, en el segundo semestre de 2019, el aglomerado Gran Catamarca presentaba un 39,6% de personas bajo la línea de pobreza y un 7,6% en situación de indigencia. Estos niveles eran superiores al promedio de la región Patagónica (30,0% de pobreza y 4,9% de indigencia) y también al total de los 31 aglomerados urbanos relevados a nivel nacional (35,5% de pobreza y 8,0% de indigencia). El Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA, 2022) ha señalado que la región NOA suele mostrar "tasas de pobreza e indigencia históricamente superiores a la media nacional" (p. 12), impactando directamente en el acceso a bienes y servicios básicos, incluyendo la educación.

El mercado laboral catamarqueño, en el cuarto trimestre de 2019, mostraba una tasa de actividad en el aglomerado Gran Catamarca del 58,2% y una tasa de empleo del 53,8%. La desocupación se ubicaba en 7,5%, mientras que la subocupación alcanzaba el 11,9%. Estos datos, comparados con otras regiones, reflejaban una dinámica particular, con una actividad relativamente alta pero también con niveles significativos de desempleo y subocupación. La informalidad laboral, aunque sin datos provinciales específicos, suele ser una característica persistente en la región NOA. Estas realidades se enmarcan en lo que Salvia (2020) conceptualiza como una "persistente 'deuda social interna', producto de una heterogeneidad estructural y segmentación del mercado laboral" (p. 78), donde coexiste un sector formal limitado con un amplio sector informal o de subsistencia.

En cuanto a las condiciones de vida, datos del Censo 2010 indican que Catamarca presentaba un 11,4% de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). El acceso a servicios básicos como el agua de red dentro de la vivienda alcanza al 83,3% de las personas, mientras que la conexión a la red cloacal era significativamente menor, con un 43,2% de las personas cubiertas. La dependencia del gas envasado era muy alta: solo el 16,7% de las personas utilizaba gas de red para cocinar. A nivel educativo, el Censo 2010 registró una tasa de analfabetismo del 2,0% en la población de 10 años y más. La persistencia de estas brechas estructurales, especialmente en saneamiento y gas de red, condiciona la calidad de vida de la población antes de la pandemia. Es probable, como señala Kessler (2019), que en Catamarca se observa una "fragmentación territorial y social no solo entre la capital provincial y el interior, sino también entre distintos barrios dentro de la propia ciudad capital" (p. 112), generando distintas "experiencias de desigualdad" y acceso diferenciado a oportunidades.

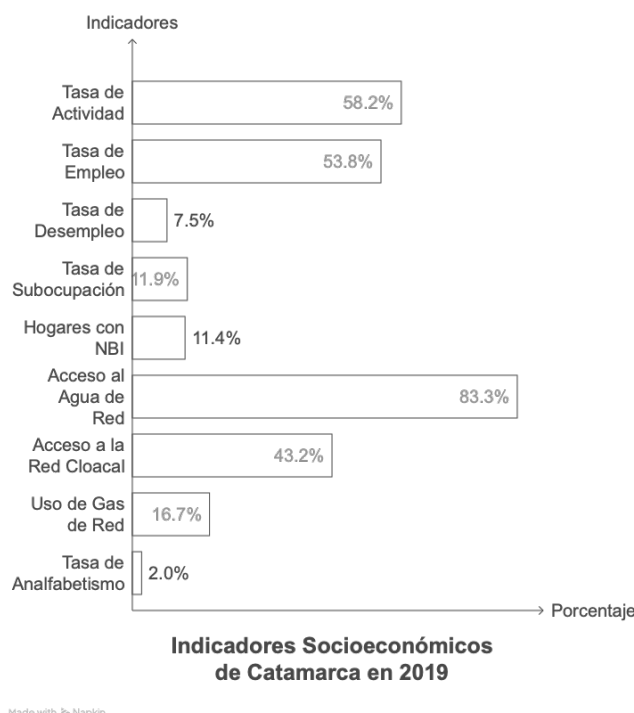


Gráfico 1- Indicadores socioeconómicos de Catamarca - Elaboración propia

Este contexto de desigualdades se proyecta sobre la comunidad de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Se observa un acceso desigual a la educación superior, donde jóvenes de

hogares con bajos ingresos o capital cultural limitado enfrentan mayores barreras. Para los docentes, las condiciones económicas provinciales pueden influir en salarios y oportunidades. La permanencia y graduación también son diferenciales, y esta heterogeneidad estudiantil plantea desafíos pedagógicos significativos.

En este complejo panorama, la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) se erige como una institución fundamental. Fundada en septiembre de 1972 mediante la Ley Nacional N° 19.832 (1972), nació para responder a las necesidades provinciales. En su 50° aniversario en 2022, la UNCa ha enfatizado la consolidación de posgrados acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, la expansión de su presencia territorial y la adaptación con tecnologías para la educación a distancia, como se delinea en su "Plan Estratégico Institucional" (Universidad Nacional de Catamarca [UNCa], 2022a, p. 15). La UNCa acoge a más de 10.000 alumnos, reconociendo la emergencia de un "nuevo perfil de estudiantes", caracterizados por ser nativos digitales" (UNCa, 2022b, p. 3). Su compromiso con la accesibilidad se traduce en becas y programas de apoyo, y la expansión de su oferta al interior busca democratizar el acceso. El cuerpo docente se dedica a la enseñanza, investigación, extensión y gobierno universitario. La máxima instancia de gobierno recae en el Rector y Vicerrector, con la Asamblea Universitaria, y la gestión se articula a través de diversas Secretarías. Académicamente, se organiza en Facultades y la Escuela de Arqueología.

A pesar de las barreras contextuales, la UNCa representa para muchos jóvenes catamarqueños la principal oportunidad de movilidad social ascendente. Su impacto radica en su capacidad de ser inclusiva manifestándose en la investigación, el desarrollo y la extensión, con Proyectos de Investigación y Desarrollo Interdisciplinarios (PIDI) y colaboraciones con organismos como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Por último, se destaca que la Secretaría de Extensión Universitaria transfiere conocimiento a través de iniciativas como la "Escuela de Oficios".

En conclusión, la Universidad Nacional de Catamarca no es una isla. Las desigualdades socioeconómicas y de acceso a servicios básicos de la provincia configuran el entorno en el que la universidad opera y los desafíos que enfrenta su comunidad educativa. Reconocer esta realidad es el primer paso para que la UNCa pueda fortalecer su rol como "'motor de desarrollo' para la provincia" (UNCa, 2022a, p. 5), generando conocimiento pertinente y contribuyendo al desarrollo sostenible e inclusivo de Catamarca.

4.1.1 Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso

La irrupción de la pandemia de COVID-19 en marzo de 2020 representó para la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), al igual que para el resto del sistema universitario argentino, un evento disruptivo que obligó a una reconfiguración radical e inmediata de sus funciones sustantivas, especialmente en lo referente al ingreso y la continuidad pedagógica de los nuevos estudiantes. La reacción inicial estuvo marcada por la sorpresa y la incertidumbre, tal como lo describió el entonces rector, Flavio Fama:

"La pandemia llegó, así como cuando vos, qué sé yo, entrás a tu casa, te estás bañando y se te corta el gas y te quedaste sin gas en el California y te empezabas a bañar con agua fría. Más o menos así, ¿viste? Fue de golpe. Fue una cosa para lo que yo creo que nadie estaba verdaderamente preparado"(Fama, 2024).

Ante el decreto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la UNCa, como otras instituciones, cerró sus puertas. Inicialmente, existía la percepción de que la situación sería transitoria, de "una semana, dos semanas, un mes", como mencionó Fama. Patricia, exsecretaria académica, coincidió: "siempre pensamos que era un mes y se acabó, 20 días y se acabó. Nunca imaginamos este alargamiento". Este cierre inicial, aunque preventivo y consensuado por el temor generalizado, planteó inmediatamente el interrogante sobre la duración de este y la capacidad institucional para afrontarlo.

Los estudiantes ingresantes de 2020 ya se encontraban mayoritariamente inscriptos, dado que la UNCa cuenta con instancias de inscripción en diciembre y febrero. Los cursillos de ingreso, que suelen realizarse en febrero, estaban finalizando o habían concluido cuando se decretó el confinamiento. Por lo tanto, el desafío inmediato no fue tanto la inscripción administrativa, que en gran medida ya se había completado, sino cómo iniciar y sostener el vínculo pedagógico con estos nuevos estudiantes en un contexto de virtualización forzada.

4.1. 2. Primeras respuestas y la adaptación de los dispositivos de ingreso

La declaración del ASPO en marzo de 2020 supuso una interrupción sin precedentes que impactó de lleno en una de las etapas más sensibles del ciclo universitario: el ingreso. Para la cohorte de aspirantes 2020, el proceso de transición a la vida universitaria, que ya de por sí implica un complejo proceso de afiliación, quedó atravesado por una incertidumbre radical. En este contexto, la primera y más urgente respuesta de la gestión de la UNCA fue definir una estrategia que permitiera sostener los dispositivos de ingreso, adaptándose a un formato virtual de emergencia para no postergar la trayectoria de miles de jóvenes.

La decisión de no suspender el ingreso fue una definición política central, tomada desde el Rectorado con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de los aspirantes. El Rector Flavio Fama - de formación ingeniero- enfatiza que la prioridad absoluta fue la contención y la continuidad, aun sin tener certezas sobre las herramientas o los resultados. En sus propias palabras:

“Justo nos agarró en pleno proceso del cursado de ingreso, que en nuestra universidad es un curso de ambientación y nivelación. [...] Y bueno, la decisión fue un poco la que se tomó para toda la actividad académica: darle continuidad a través de la virtualidad. Era un desafío muy grande, porque no es lo mismo trabajar con un alumno que ya está en la universidad, que conoce, que con un chico que recién está dando sus primeros pasos” (Flavio Fama, Rector UNCA).

Esta cita pone de relieve la conciencia institucional sobre la vulnerabilidad particular de los ingresantes. El desafío no era meramente tecnológico, sino fundamentalmente pedagógico y social: cómo generar un vínculo y un sentido de pertenencia en un colectivo que aún no había pisado físicamente la universidad.

La implementación de esta decisión recayó sobre las áreas académicas, que debieron migrar de forma abrupta los cursos de ingreso a la plataforma Moodle. Este proceso implicó una reorganización contrarreloj de los contenidos, las metodologías de enseñanza y, sobre todo, de las formas de comunicación con los aspirantes. La referente académica de la universidad, Patricia Caffetaro, describe la magnitud de la tarea y el foco puesto en el acompañamiento personalizado:

“Tuvimos que repensar todo el dispositivo de ingreso. Se crearon las aulas virtuales para cada carrera y se asignan tutores y docentes para que estuvieran en contacto permanente con los chicos. La clave fue la comunicación, usar todos los canales posibles: el campus, correos electrónicos, incluso grupos de WhatsApp. La idea era que sintieran que, a pesar de la distancia, había alguien del otro lado respondiendo, acompañando” (Patricia, referente académica UNCA).

El testimonio de la referente académica ilustra cómo la directriz central del Rectorado se tradujo en una estrategia operativa concreta. Se buscó replicar la función de “ambientación” del curso de ingreso a través de una presencia virtual constante, intentando suplir la ausencia de interacción presencial. Esta adaptación de los dispositivos de ingreso en la UNCA, por lo tanto, no fue una mera solución técnica, sino una respuesta política y pedagógica que, liderada de manera centralizada, priorizó la inclusión y la continuidad de las trayectorias de los nuevos estudiantes en un momento de máxima fragilidad.

Abordaje de la brecha digital y apoyo estudiantil

Una vez tomada la decisión de virtualizar la enseñanza, el principal obstáculo para garantizar la continuidad pedagógica con equidad fue la profunda brecha digital que atraviesa al tejido social. La gestión de la UNCA reconoció tempranamente que el éxito de su estrategia no dependía solo de la implementación de plataformas, sino de la capacidad de la institución para asegurar que tanto estudiantes como docentes tuvieran las condiciones materiales mínimas para acceder a ellas. Este abordaje no fue meramente técnico, sino que se constituyó como una política de bienestar e inclusión activa, liderada de manera centralizada.

El problema más acuciante fue la falta de conectividad. Para un gran número de estudiantes, el acceso a internet de calidad era limitado o inexistente, lo que convertía su participación en las clases virtuales en una carrera de obstáculos. Frente a este diagnóstico, el Rectorado diseñó y financió un programa de emergencia. El Rector Flavio Fama describe esta iniciativa como una de las decisiones estratégicas más importantes para sostener el sistema:

“Lo primero que detectamos como una dificultad era la conectividad. Por eso, con recursos propios de la universidad, lanzamos un programa de becas de conectividad. [...] Compramos miles de paquetes de datos de telefonía celular para distribuirlos entre los alumnos que tenían problemas de conectividad, para que nadie se quedará afuera por no poder conectarse. Fue una política central para sostener la inclusión y la equidad en ese momento tan difícil” (Flavio Fama, Rector UNCA).

Este testimonio pone de relieve el rol proactivo asumido por la universidad, que utilizó su propio presupuesto para crear una solución de emergencia. La iniciativa no fue solo un paliativo, sino una declaración política que posicionó el acceso a internet como una condición indispensable para el ejercicio del derecho a la educación superior en el nuevo contexto. Desde el punto de vista académico, las consecuencias de la brecha digital eran evidentes en el día a día. La participación estudiantil se veía directamente afectada por la calidad y la constancia de su conexión, lo que obligaba a repensar las estrategias pedagógicas. La referente

académica, Patricia Caffetaro que posee formación docente y extensionista, detalla el impacto real que esto tenía en el proceso de aprendizaje y cómo se intentó mitigar desde la docencia:

“Era una realidad muy heterogénea. Teníamos estudiantes que se conectaban desde el celular y solo por momentos, o que tenían que compartir un solo dispositivo con toda la familia. Eso, obviamente, condiciona el aprendizaje. Se trabajó mucho con los docentes para que flexibilizaron las entregas, para que las clases quedaran grabadas. Se buscó un modelo más asincrónico que no penalizara al que no podía estar en vivo, entendiendo que las condiciones de cada uno eran muy distintas” (Patricia Caffetaro, referente académica UNCA).

La cita ilustra la necesaria adaptación pedagógica que acompañó a la asistencia material. No bastaba con dar conectividad; era crucial que las prácticas de enseñanza se ajustaran a una realidad de acceso desigual y fragmentado. El apoyo estudiantil, por lo tanto, se concibió de manera integral. Más allá de las becas de conectividad, se fortalecieron los sistemas de tutorías y se establecieron canales de comunicación fluidos para detectar problemas a tiempo. Como resume el Rector Fama, el objetivo era crear una red de contención institucional:

“El programa ‘UNCA te acompaña’ buscaba justamente eso: que ningún estudiante se sintiera solo. Era un sistema de seguimiento, de apoyo, no solo económico sino también pedagógico y emocional. Entendimos que la pandemia no solo traía problemas de conexión, sino también de angustia, de desorientación, y la universidad tenía que estar ahí para dar una respuesta” (Flavio Fama, Rector UNCA).

En conclusión, el abordaje de la brecha digital en la UNCA fue una pieza central de su respuesta a la crisis, demostrando una estrategia institucional que vinculó la provisión de recursos materiales con el acompañamiento pedagógico y social. Las voces de sus protagonistas confirman que las decisiones, tomadas de manera centralizada, buscaron activamente sostener un principio de equidad frente a un escenario que amenazaba con profundizar las desigualdades existentes.

Desafíos en la coordinación e impacto institucional

Si bien el modelo de respuesta centralizado adoptado por la UNCA permitió una reacción rápida y unificada frente a la crisis, su implementación no estuvo exenta de importantes desafíos, especialmente en lo que respecta a la coordinación interna y al impacto en la cultura institucional. El principal reto consistió en articular la necesidad de una directriz vertical, orientada a garantizar la equidad, con la cultura de autonomía históricamente arraigada en las unidades académicas.

La tensión entre el Rectorado como centro de decisión y las facultades como unidades ejecutoras fue una constante durante todo el proceso. La decisión de centralizar la respuesta, aunque justificada por la emergencia, requirió de una intensa negociación y de un esfuerzo por alinear a todas las partes de una institución diversa. El Rector Flavio Fama describe este desafío como una de las claves de la gestión, donde la necesidad de una política homogénea se impuso para evitar la fragmentación:

“Fue un desafío, porque cada facultad tiene su propia cultura, su propia dinámica. Si dejábamos que cada facultad resolviera por su cuenta, íbamos a tener dieciséis universidades distintas dentro de la misma universidad en cuanto a la respuesta. La centralización, en ese momento, fue para garantizar un piso de equidad para todos los estudiantes, sin importar en qué carrera estuvieran” (Flavio Fama, Rector UNCA).

Este testimonio es fundamental, ya que revela la lógica política detrás del modelo de gestión: la centralización no fue un fin en sí mismo, sino un instrumento para asegurar un principio de igualdad en el acceso a la educación virtual. Sin embargo, esta directriz requirió de complejos mecanismos de coordinación para su implementación efectiva en el plano académico.

Desde la gestión académica, el reto fue traducir las decisiones del Rectorado en prácticas concretas y consistentes a lo largo de toda la universidad. La tarea de estandarizar procedimientos, como la toma de exámenes virtuales o los criterios de regularidad, implicó un esfuerzo de comunicación y supervisión sin precedentes. La referente académica, Patricia Caffetaro, detalla las dificultades operativas de este proceso:

“Teníamos que asegurarnos de que todas las cátedras aplicaran la misma resolución sobre los exámenes virtuales, y eso requería mucha comunicación y seguimiento. Había que unificar criterios para que la experiencia del alumno fuera lo más coherente posible. La coordinación entre el área académica central y los secretarios académicos de cada facultad fue diaria, constante. Fue agotador, pero era la única manera de que el sistema no se desarticulara” (Patricia, referente académica UNCA).

La cita evidencia cómo el desafío de la coordinación se manifestó en la necesidad de crear y sostener nuevos canales de comunicación y trabajo colaborativo. La pandemia obligó a la institución a funcionar de una manera mucho más integrada. Este impacto, aunque nacido de la crisis, es visto por sus protagonistas como uno de los legados institucionales más significativos. En su reflexión final sobre el proceso, el Rector Fama destaca este cambio cultural:

“La pandemia nos obligó a trabajar más juntos que nunca. Las reuniones del Consejo Superior, de los decanos, todo se volvió más ágil y colaborativo. Creo que, a la larga, y a pesar de todo lo malo, eso fortaleció la idea de que somos una sola UNCA, y que los problemas los tenemos que resolver entre todos. Se rompió un poco el aislamiento de las facultades” (Flavio Fama, Rector UNCA).

En conclusión, los desafíos de coordinación en la UNCA revelan las tensiones inherentes a un modelo de gestión centralizado en una institución compleja. No obstante, las voces de sus actores demuestran que la superación de estos retos, impulsada por la emergencia, no sólo viabilizó la respuesta a la crisis, sino que también dejó un impacto positivo en la cultura institucional, fomentando una mayor integración y un sentido de propósito compartido que perdura más allá de la pandemia.

4.1.3. Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes

La irrupción de la pandemia representó un desafío particular para la cohorte de ingresantes 2020. Este grupo, en pleno proceso de transición desde la escuela secundaria, se enfrentó a una

doble incertidumbre: la crisis sanitaria global y la necesidad de afiliarse a una cultura institucional desconocida a través de la distancia. Consciente de esta especial vulnerabilidad, la gestión de la UNCA diseñó una serie de políticas de apoyo y acompañamiento orientadas específicamente a este colectivo, con el objetivo central de sostener ese primer y frágil vínculo con la vida universitaria.

La primera decisión estratégica fue garantizar la continuidad del curso de ingreso, adaptándolo de manera urgente a un formato virtual. No se trataba solo de un cambio de modalidad, sino de un esfuerzo por no abandonar a los aspirantes. El Rector Flavio Fama subraya la complejidad de esta tarea, distinguiendo claramente a este grupo del resto del estudiantado:

“Fue un desafío muy grande, porque no es lo mismo trabajar con un alumno que ya está en la universidad, que conoce, que tiene su grupo de compañeros, que con un chico que recién está haciendo sus primeros pasos en la universidad. [...] Prácticamente no nos conocían la cara a nosotros, a sus profesores, a sus compañeros. Fue un desafío doblemente grande”. (Favio Fama, 2024)

Esta cita pone de relieve que la principal preocupación institucional no era solo académica, sino también social y afectiva: cómo construir una comunidad y un sentido de pertenencia sin la presencialidad. La universidad entendió que, para los ingresantes, la afiliación institucional es un proceso que va más allá de lo curricular.

Para materializar este acompañamiento, el rol del área académica fue crucial en la implementación de dispositivos de contención. No bastaba con habilitar un aula virtual; era necesario generar una presencia institucional activa y cercana. La referente académica, Patricia Caffetaro, describe las estrategias concretas que se pusieron en marcha para evitar el desgranamiento y el sentimiento de soledad:

“Se trabajó con tutores pares, que eran alumnos avanzados, para que estuvieran en contacto permanente con los chicos. La idea era que tuvieran un referente cercano, alguien que hablara su mismo idioma y pudiera orientarlos no solo en lo académico, sino en cómo ‘moverse’ en la universidad, aunque fuera de forma virtual. Se crearon grupos de WhatsApp, foros de consulta... todos los canales posibles para que se sintieran parte”.

El testimonio evidencia que la política de acompañamiento se basó en la multiplicación de los puntos de contacto y en la diversificación de los roles de apoyo. La figura del tutor par, por ejemplo, fue un recurso estratégico para mediar entre la institución formal y la experiencia del nuevo estudiante.

En síntesis, las políticas de apoyo a ingresantes en la UNCA durante la pandemia se centraron en dos ejes: por un lado, una decisión política centralizada de garantizar la continuidad del ingreso para no frustrar las expectativas de una cohorte entera; y por otro, la implementación de un denso entramado de acompañamiento tutorial y comunicacional para construir un andamiaje que permitiera una primera afiliación institucional en un contexto de aislamiento. Estas acciones demuestran una clara conciencia de la fragilidad de este colectivo y un esfuerzo institucional proactivo por sostener su inclusión en las condiciones más adversas.

Apoyo para el acceso tecnológico y la conectividad:

El diagnóstico temprano de la brecha digital como el principal obstáculo para la continuidad pedagógica llevó a la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) a diseñar e implementar políticas de apoyo directo, constituyendo uno de los ejes centrales de su respuesta a la crisis. La estrategia, de carácter marcadamente redistributivo, se enfocó en proveer los recursos materiales indispensables para que tanto estudiantes como docentes pudieran sostener el vínculo con la institución en el nuevo entorno virtual.

La medida más significativa fue la creación de un programa de becas de conectividad, financiado íntegramente con fondos propios de la universidad. Esta decisión, tomada desde el Rectorado, se concibió como una política de equidad fundamental para evitar que las desigualdades socioeconómicas se tradujera en exclusión educativa. El Rector Flavio Fama describe la iniciativa como una respuesta estratégica y de gran escala:

“Inmediatamente nos dimos cuenta de que el principal problema iba a ser la conectividad, tanto para estudiantes como para docentes. Por eso, con recursos propios de la universidad, lanzamos un programa de becas de conectividad. Compramos miles de paquetes de datos de telefonía celular para distribuirlos entre los alumnos que tenían problemas de conectividad, para que nadie se quedara afuera por no poder conectarse”.

El testimonio del Rector subraya dos aspectos clave: la celeridad de la respuesta ("inmediatamente") y el esfuerzo institucional para financiarla ("con recursos propios"), lo que la define como una política proactiva y no como una simple reacción a la espera de fondos externos.

Desde la perspectiva de la gestión académica, la necesidad de esta política era palpable en el día a día. La falta de acceso a datos móviles era una barrera concreta que impedía a muchos estudiantes participar de las actividades virtuales, un problema que fue identificado rápidamente por los equipos docentes. La referente académica, Patricia Caffetaro, lo relata de la siguiente manera:

“Teníamos la dificultad de muchos chicos que no tenían conectividad, no tenían los datos suficientes en sus teléfonos para poder seguir las clases. A veces ni siquiera podían mandar un WhatsApp. Fue un problema real y urgente que se planteó desde el primer momento”.

Esta cita evidencia la dimensión del problema en la práctica cotidiana y justifica la centralidad que la gestión le otorgó. El programa de conectividad no fue, por tanto, una medida abstracta, sino una respuesta directa a una necesidad concreta que amenazaba con vaciar de contenido el proyecto de continuidad pedagógica.

Además del apoyo a los estudiantes, la gestión también contempló las necesidades del cuerpo docente, aunque con un enfoque diferente. Como señala Patricia Caffetaro, el apoyo a los profesores se centró más en el equipamiento y en la capacitación para el uso de las herramientas virtuales:

“Para los docentes también se gestionó apoyo, sobre todo para aquellos que no contaban con computadoras adecuadas en sus casas para poder grabar las clases o para conectarse a las mesas de examen. Se hizo un relevamiento y se buscó la forma de proveerles el equipamiento necesario desde la universidad”.

En conclusión, el abordaje de la UNCA para garantizar el acceso tecnológico fue una política centralizada y decidida, que se materializó en un programa de becas de conectividad de amplio alcance. La evidencia recogida en las entrevistas demuestra que esta estrategia fue concebida como una condición de posibilidad para sostener la inclusión y la equidad, reflejando una clara definición política por parte de la gestión para movilizar recursos propios en pos de mitigar el principal factor de desigualdad agudizado por la pandemia.

Continuidad pedagógica y acompañamiento académico

La decisión de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) de sostener la actividad durante la pandemia se materializó en una estrategia de continuidad pedagógica centralizada, cuyo objetivo fue migrar la totalidad de la enseñanza al entorno virtual y, al mismo tiempo, crear una estructura de acompañamiento para sostener las trayectorias de estudiantes y docentes. Este plan se articuló sobre dos pilares fundamentales: la adaptación tecnológica y la capacitación docente, por un lado, y el acompañamiento académico estudiantil, por otro.

El primer paso fue la creación de un ecosistema virtual unificado para toda la universidad. La gestión del Rectorado impulsó la utilización de la plataforma Moodle como el entorno oficial, llevando a cabo una migración masiva y urgente de todas las asignaturas. El Rector Flavio Fama explica la racionalidad detrás de esta decisión centralizada:

“La decisión fue unificar en una sola plataforma para ordenar el proceso y que el estudiante no tuviera que navegar por diez entornos distintos dependiendo de la materia. Fue un esfuerzo enorme, pero necesario para dar coherencia al sistema. La universidad tenía que proveer el aula virtual para cada una de las cátedras”.

Este esfuerzo se tradujo, según datos institucionales, en la creación de “más de 1.500 aulas espejo en la plataforma Moodle, garantizando un espacio virtual para cada asignatura de todas las carreras”. Sin embargo, la creación de la infraestructura fue solo el primer paso. El verdadero desafío fue la reconversión de las prácticas pedagógicas, lo que exigió un intenso programa de capacitación y acompañamiento al cuerpo docente. El Rector Fama reconoce este punto como un elemento crítico de la estrategia:

“El esfuerzo que hizo el cuerpo docente fue extraordinario. Tuvieron que reconvertir sus materias en tiempo récord, y la universidad tenía la obligación de acompañarlos en ese proceso. Sabíamos que teníamos perfiles muy distintos, con diferentes niveles de manejo de la tecnología, y el acompañamiento tenía que ser para todos”.

En paralelo, la universidad implementó el “Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Estudiantiles”, diseñado para contener y guiar a los alumnos en el nuevo escenario. Este programa no se limitó a la asistencia técnica, sino que incluyó un sistema de tutorías académicas y el fortalecimiento de los canales de comunicación para resolver dudas y detectar problemas a tiempo. El objetivo era recrear, en la virtualidad, la red de contención que ofrece la presencialidad. Como se detalla en el informe de gestión, uno de los componentes clave fue el “sistema de tutores pares, donde estudiantes avanzados acompañaban a los ingresantes y a quienes presentaban dificultades, actuando como un puente con los docentes y con la institución”.

En definitiva, la estrategia de continuidad pedagógica de la UNCA fue una respuesta institucional compleja y multifacética. La evidencia demuestra que no se trató de una simple migración tecnológica, sino de un plan integral que, desde una conducción centralizada, buscó activamente construir las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, proveyendo la infraestructura, capacitando a sus docentes y, fundamentalmente, implementando un sistema de acompañamiento para que ningún estudiante se quedará atrás en el tránsito forzoso hacia la virtualidad.

Apoyo socioeconómico y bienestar estudiantil

La respuesta de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) a la pandemia no se limitó al sostenimiento de la actividad académica, sino que incluyó un fuerte componente de apoyo socioeconómico y de promoción del bienestar estudiantil. La estrategia institucional consistió en una doble acción: por un lado, garantizar la continuidad de los programas de becas preexistentes, adaptándolos al nuevo contexto de aislamiento; y por otro, crear nuevos dispositivos de contención que abordaran las complejas necesidades que emergieron con la crisis.

La primera decisión de la gestión fue asegurar el pago de todas las becas estudiantiles que la universidad ya otorgaba. Esta medida fue una definición política clave para dar un sustento económico a los estudiantes y sus familias en un momento de profunda crisis social. El Rector Flavio Fama subraya la importancia de esta decisión:

“Nosotros tomamos la decisión de seguir pagando todas las becas, las de ayuda económica, las de comedor, aunque los chicos no vinieran a la universidad. Entendimos que ese ingreso, por más que fuera una beca, era fundamental para la economía de sus familias, que en muchos casos se había visto muy afectada”.

Esta política de sostenimiento implicó una necesaria reconversión de las prestaciones. Como se detalla en el informe de gestión de la Secretaría de Bienestar Universitario, aquellas becas ligadas a la presencialidad, como la de comedor, fueron adaptadas. El informe señala que “la Beca de Comedor se reconvirtió en la entrega de módulos alimentarios quincenales a los beneficiarios, para garantizar el soporte nutricional”. Esta adaptación evidencia un esfuerzo institucional por mantener el espíritu de la beca, aun cuando su formato original era inviable. Más allá de la continuidad de lo preexistente, la UNCA implementó el programa “**UNCA te acompaña**”, que se constituyó como la principal iniciativa de bienestar durante la pandemia. Este programa, de carácter integral, buscaba superar la visión del apoyo meramente económico para ofrecer una contención holística. El Rector Fama explica su filosofía:

“Entendimos que el acompañamiento no era solo resolver una duda académica o dar un chip de datos. Era contener al estudiante, que se sentía aislado y muchas veces desorientado y angustiado por la situación. De ahí nació ‘UNCA te acompaña’, como una red de contención humana, además de académica y tecnológica”.

El programa, según consta en los documentos institucionales, articuló diversas acciones, incluyendo el "apoyo pedagógico a través de tutores, el soporte técnico para el uso del campus virtual y la implementación de dispositivos de escucha y contención psicológica para los

estudiantes que lo requirieran". Esta última dimensión, el cuidado de la salud mental, fue reconocida como un componente esencial del bienestar estudiantil en el contexto de la crisis. En conclusión, la estrategia de apoyo socioeconómico y bienestar estudiantil de la UNCA se basó en una doble lógica: la **continuidad adaptativa** de sus programas de becas tradicionales y la **creación de un nuevo dispositivo integral** de acompañamiento. La evidencia recogida, tanto en el discurso de su máxima autoridad como en los informes institucionales, demuestra una concepción del bienestar que trasciende lo económico, reconociendo la necesidad de un sostenimiento afectivo y pedagógico como condición fundamental para garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Comunicación e información:

En un contexto de incertidumbre y dispersión física, la comunicación institucional se convirtió en un pilar fundamental de la estrategia de gestión de crisis de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA). La gestión central reconoció que para garantizar la continuidad y la gobernabilidad era imprescindible establecer canales de información claros, unificados y permanentes. La respuesta en este ámbito se caracterizó por la centralización de la voz oficial y la implementación de una estrategia multicanal para llegar a todos los miembros de la comunidad universitaria.

La primera decisión fue establecer que la comunicación oficial emanara directamente del Rectorado. Esta medida buscaba evitar la fragmentación de los mensajes y la proliferación de información contradictoria que podría haber surgido si cada unidad académica se comunicaba por su cuenta. El Rector Flavio Fama explica la importancia estratégica de esta definición:

“En un momento de tanta incertidumbre, era fundamental que hubiera una sola voz oficial. Toda la información importante, las resoluciones, las decisiones que se iban tomando, salían del Rectorado para que no hubiera mensajes contradictorios y para llevar claridad a toda la comunidad”.

Esta centralización de la voz institucional se complementó con el uso de múltiples canales para asegurar que la información llegara a sus destinatarios. Se utilizaron tanto los medios formales, como las resoluciones rectorales y el sitio web oficial, como las redes sociales de la universidad para una difusión más ágil y masiva.

Desde la perspectiva de la gestión académica, la comunicación fue una herramienta de trabajo indispensable para la coordinación interna y el acompañamiento a los estudiantes. La referente académica, Patricia Caffetaro, describe el desafío que implicó mantener informados a los alumnos sobre los cambios constantes en la planificación académica:

“La comunicación con los estudiantes fue un desafío constante. Nos apoyamos mucho en los directores de carrera y en los centros de estudiantes para que la información sobre las mesas de examen virtuales o los cambios de cronograma llegara a todos. Fue un trabajo en red, porque el correo electrónico o el campus a veces no eran suficientes”.

Este testimonio evidencia que, más allá de la directriz central, la efectividad de la comunicación dependió de una red de actores intermedios que actuaron como puente con el estudiantado. Finalmente, la estrategia de comunicación de la UNCA no solo tuvo un propósito informativo, sino también una función de contención. La gestión entendió la comunicación como una

herramienta para mitigar la ansiedad y la angustia generadas por la crisis. El Rector Fama reflexiona sobre esta dimensión:

“La comunicación en crisis no es solo un parte de prensa, es una herramienta de contención. Teníamos que llevar tranquilidad a los docentes, a los estudiantes, a sus familias, de que la universidad seguía en marcha, de que estábamos trabajando para resolver los problemas. Era fundamental para mantener la moral y el sentido de pertenencia”.

En conclusión, la política de comunicación e información de la UNCA fue un componente central de su modelo de respuesta. Se basó en la unificación de la voz institucional, en la utilización de múltiples canales y en un claro entendimiento de su doble función: informar para ordenar y contener para cohesionar. La evidencia recogida demuestra que fue una estrategia deliberada y fundamental para la gobernabilidad de la institución durante la pandemia.

4.1. 4 supuestos y lógicas subyacentes

A partir del análisis de las acciones y testimonios de los actores clave de la Universidad Nacional de Catamarca durante la pandemia de COVID-19, se pueden inferir varios supuestos y lógicas subyacentes que orientaron su respuesta institucional. Estos no siempre fueron explícitos, pero se manifiestan a través de las prioridades, estrategias y desafíos enfrentados.

Nº	Eje Conceptual del Supuesto/Lógica	Descripción del Supuesto/Lógica Subyacente en la UNCA	Evidencia/Ejemplos Clave
1	Continuidad Operacional y Pragmatismo Institucional	Necesidad imperante de mantener la universidad "funcionando" a toda costa, incluso con un enfoque reactivo inicial ("apagar incendios") debido a la percepción de una crisis breve. Orientación pragmática a la resolución de problemas para asegurar la continuidad académica y administrativa.	- Rector Fama: "que la industria funcione y la industria se llama universidad, tiene que funcionar"- Percepción inicial: "siempre pensamos que era un mes y se acabó".
2	Concepción sobre el Estudiante y el Contexto Socioeconómico	Reconocimiento explícito de la vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado y de la provincia. Supuesto de que, sin intervención material para paliar la brecha digital, la continuidad pedagógica sería inviable para muchos.	- Fama: "Catamarca la gente es pobre", "no hay buen internet en el interior"- Patricia: "una sociedad que es a la que nosotros atendemos... la gente es pobre ``". - Implementación de distribución de chips para estudiantes vulnerables.
3	Gobernanza y Autonomía Facultativa	Influencia significativa de la autonomía de las facultades en la respuesta institucional. La gestión central impulsaba y proveía infraestructura, pero la implementación y calidad de la adaptación pedagógica dependían en gran medida de cada unidad académica. Tensión entre la	- Fama: Decanos "no me daban pelota" inicialmente; virtualización comenzó en unidades dependientes del rectorado. - Patricia: Adaptación "muy desigual y desordenada" entre facultades (Humanidades/Tecnología y. otras con WhatsApp). - "Puja" entre consensuar y "bajar línea".

		necesidad de consenso y la "bajada de línea".	
4	Rol de la Tecnología y Desafíos en la Adaptación Pedagógica	Fuerte supuesto inicial en la tecnología como solución clave (inversión en servidores, plataformas). Sin embargo, la adaptación pedagógica efectiva fue un desafío, con calidad heterogénea. Se asumió la necesidad tecnológica, pero no necesariamente la capacidad universal para una implementación pedagógica profunda y equitativa.	- Inversión en servidores, desarrollo de plataformas. - Rol vital del equipo de Educación a Distancia. - Patricia: Facultades limitadas a PDFs y WhatsApp, modo "muy desigual y desordenado".- Fama: Reconocimiento de limitaciones de la virtualidad para carreras prácticas.
5	Responsabilidad Social y Bienestar Estudiantil (Limitada pero Presente)	Existencia de una lógica de responsabilidad hacia el bienestar básico y emocional de los estudiantes, aunque con limitaciones en la sistematicidad y alcance de algunas acciones de acompañamiento.	- Continuidad del comedor universitario (viandas). - Apoyo a estudiantes extranjeros. Mención de "dispositivos de apoyo psicológico" (Informe UNCA). Patricia lamenta falta de "acompañamiento institucional" más amplio en tutorías, pero reconoce acciones puntuales.
6	Gestión del Conocimiento Institucional y Dinámicas de Política Interna	Supuesto de discontinuidad de políticas entre gestiones y posible influencia de la política interna y legados individuales sobre la optimización de la gestión académica, incluso en crisis. Posible falta de priorización o viabilidad de la recolección y análisis riguroso de datos para la toma de decisiones durante la emergencia.	- Patricia: Discontinuidad de políticas, invisibilización de trabajo de gestiones anteriores, no aprobación de reglamentos por cuestiones políticas. - Dificultad para obtener datos sistematizados sobre el impacto de la pandemia en ingresos.

Cuadro 2 - Los supuestos que configuran las políticas de la UNCa

4.2 La Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) ante la pandemia

La provincia de La Rioja, situada en la región del Noroeste Argentino (NOA), comparte con Catamarca un contexto socioeconómico y cultural que presenta desafíos estructurales significativos, los cuales influyen directamente en el ámbito de la educación superior y en el quehacer de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR). Comprender estas particularidades es esencial para analizar las políticas universitarias, especialmente las implementadas durante la crisis sanitaria del COVID-19.

Desde una perspectiva histórica, la economía riojana ha estado tradicionalmente ligada al sector primario, con un fuerte componente de producción agrícola y vitivinícola, y una dependencia considerable del empleo público provincial y municipal. Esta estructura productiva a menudo se refleja en indicadores socioeconómicos que denotan una mayor vulnerabilidad en comparación con otras regiones del país.

En el período pre-pandemia (segundo semestre de 2019), el aglomerado urbano de La Rioja presentaba un 38,0% de personas bajo la línea de pobreza, una cifra levemente inferior a la de Gran Catamarca (39,6%) y superior al promedio de la región Patagónica (30,0%). Sin embargo, la indigencia en La Rioja era notablemente más baja (3,2%) en comparación con Catamarca (7,6%) y el promedio nacional (8,0%) (INDEC 2020) para el mismo período, sugiriendo una red de contención social o características del mercado laboral que, si bien no evitaban la pobreza, atenuaba sus formas más extremas.

El mercado laboral riojano, en el cuarto trimestre de 2019, se caracterizaba por una tasa de actividad del 53,5% y una tasa de empleo del 50,8%. La tasa de desocupación era del 5,0%, la más baja entre los cuatro aglomerados analizados y considerablemente inferior al promedio del NOA (8,3%) y nacional (8,9%). No obstante, la subocupación se ubicaba en un 9,8%. Esta combinación de bajo desempleo abierto y una subocupación considerable, junto con una alta informalidad laboral inferida (un rasgo regional del NOA), y el fuerte peso del empleo público, que en 2015 representaba el 33% del total en la provincia, pintan un cuadro de un mercado laboral con capacidad de absorción de mano de obra, pero con una proporción significativa de empleos de tiempo parcial o de menor calidad. Estas realidades laborales se conectan con lo que Salvia (2020) denomina la "persistente 'deuda social interna', producto de una heterogeneidad estructural y segmentación del mercado laboral", un concepto aplicable también al contexto riojano.

En cuanto a las condiciones de vida, si bien los datos específicos del Censo 2010 para todos los indicadores de NBI, acceso a agua, cloacas y gas de red para La Rioja no se detallan explícitamente de la misma manera que para Catamarca, la pertenencia de La Rioja a la región NOA sugiere la persistencia de brechas estructurales en el acceso a servicios básicos. La dependencia del gas envasado y las limitaciones en la cobertura de saneamiento suelen ser características de la región, afectando la calidad de vida. A nivel educativo, aunque las tasas de analfabetismo en el NOA han disminuido, se anticiparon, previo a la pandemia, menores tasas de finalización del nivel secundario y de acceso a la educación superior en comparación con las provincias patagónicas, un factor que perpetúa ciclos de vulnerabilidad.

Indicadores Socioeconómicos de La Rioja (2019)

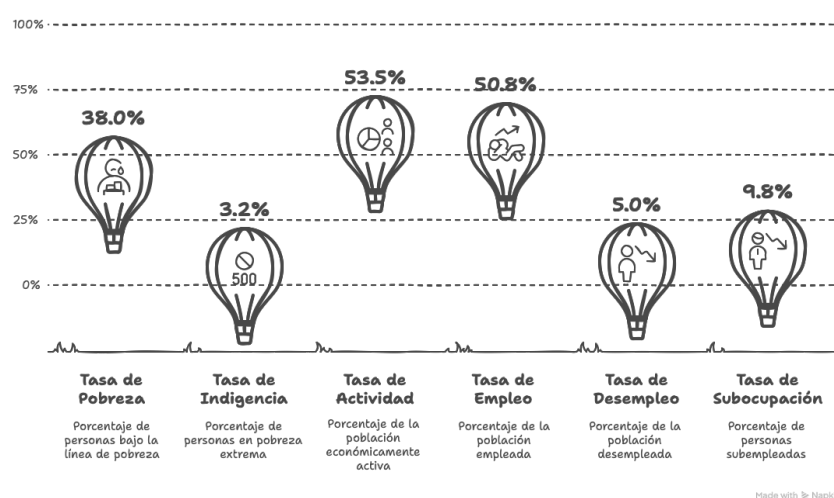


Gráfico 2 - Indicadores socioeconómicos de La Rioja - Elaboración Propia

En este escenario, la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR), creada en 1973 y nacionalizada en 1993, se constituye como una institución de gran relevancia para la provincia y la región. Con una estructura que incluye sedes en la capital y delegaciones en el interior provincial, la UNLaR ha buscado expandir su alcance territorial y su oferta académica. La universidad se organiza en Departamentos Académicos que abarcan diversas áreas del conocimiento. Su misión se orienta a la formación de profesionales, la producción y difusión de conocimiento, y la vinculación con el medio, con un compromiso explícito hacia la inclusión y el desarrollo regional. La pandemia de COVID-19 encontró a la UNLaR, al igual que a otras instituciones del sistema, frente al desafío de garantizar la continuidad pedagógica y el acompañamiento a una comunidad estudiantil y docente atravesada por las desigualdades socioeconómicas y, crucialmente en ese contexto, las brechas digitales. Las políticas y estrategias adoptadas por la UNLaR durante este período crítico reflejan tanto sus capacidades institucionales preexistentes como los supuestos sobre la justicia social y el rol de la universidad pública en contextos de emergencia.

4.2.1 Reacción Inicial y Adaptación de los Dispositivos de Ingreso

La irrupción de la pandemia en marzo de 2020 encontró a la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) en un momento crucial: el desarrollo de su curso de ingreso, un dispositivo obligatorio diseñado para la presencialidad que buscaba introducir a los aspirantes a la vida universitaria. La primera reacción de la gestión, frente a la suspensión de las actividades, fue una definición eminentemente política: garantizar a toda costa la continuidad del proceso para no vulnerar el derecho a la educación de los nuevos estudiantes.

Frente al dilema de suspender las actividades o intentar una migración forzada a la virtualidad, la decisión del Rectorado fue inmediata y contundente. No se contempló la posibilidad de una parálisis institucional, sino de una reconversión. En palabras del entonces Rector Fabián Calderón, trabajador social:

“La primera definición que tomamos, una definición política, fue sostener y garantizar el derecho a la educación de nuestros estudiantes. Y para eso, garantizar la continuidad de las funciones sustantivas de la universidad. Es decir, que no se parara la universidad, que no se cerrara, sino que, todo lo contrario, que se abriera de otra manera”.

Esta decisión de "abrirse de otra manera" implicó el desafío inmediato de adaptar el curso de ingreso a un formato virtual. Sin embargo, el principal obstáculo fue el desfase entre la capacidad tecnológica formalmente existente y la escasa cultura de la virtualidad en la práctica docente cotidiana. Si bien la UNLaR contaba con un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) aprobado, su uso era marginal. La referente del área de Educación y Tecnología, Edita Aciaras - trabajadora social -, describe con claridad este precario punto de partida:

“Teníamos un campus virtual que funcionaba más bien como un repositorio. Es decir, el docente subía un PDF, una fotocopia, un enlace, pero no había una interacción pedagógica real. [...] El porcentaje de uso para una verdadera educación a distancia era mínimo, quizás un 5% de las cátedras lo usaban con alguna intencionalidad pedagógica más allá de ser un repositorio”.

La migración forzosa de toda la actividad académica generó un impacto masivo sobre esta infraestructura subutilizada. La demanda se multiplicó exponencialmente en cuestión de días, poniendo al límite la capacidad técnica y humana de la universidad. Edita Aciaras lo califica como un "tsunami":

“Fue un tsunami, no sé cómo describirlo de otra manera. Pasamos de tener 400 aulas virtuales a tener 2800 en el transcurso de una semana. Tuvimos que crear aulas para todas las comisiones de todas las sedes y delegaciones. El campus explotó, y nosotros con el campus”.

Para gestionar esta transición de emergencia, la gestión central creó un dispositivo específico que articulara las acciones. Se conformó un Comité de Crisis y se reactivó el Programa de Educación a Distancia, que hasta entonces tenía una estructura mínima. El Rector Calderón explica la función de esta nueva estructura:

“Lo primero que hicimos fue conformar un Comité de Emergencia y, a partir de ahí, lanzar el Programa de Educación a Distancia [...]. Tuvimos que reestructurarlo, ponerlo al frente de la situación y darle la responsabilidad de generar las condiciones para que todas las cátedras [...] pudieran funcionar de manera virtual”.

En síntesis, la reacción inicial de la UNLaR se caracterizó por una fuerte voluntad política de continuidad que se enfrentó a una capacidad tecnológica formalmente existente pero culturalmente ajena a la práctica cotidiana. La adaptación de los dispositivos de ingreso no fue una simple migración de contenidos, sino una reconversión total y de emergencia que puso a prueba la capacidad de respuesta de la institución, obligándola a escalar su infraestructura y su cultura virtual de manera exponencial en un lapso extraordinariamente breve.

Adaptación de los dispositivos de ingreso a la virtualidad

A partir de lo expuesto, se considera que la adaptación de los dispositivos de ingreso se centró en la migración de los contenidos y actividades al entorno virtual:

- **Uso de plataformas:** Se utilizó el Campus Virtual de la UNLaR para subir contenidos, archivos y realizar evaluaciones. Complementariamente, se emplearon herramientas de Google como Meet para las clases sincrónicas.
- **Continuidad de los módulos:** Los módulos de "Introducción a la vida universitaria" y los específicos de cada carrera se trasladaron a la modalidad virtual. Los ingresantes, desde el inicio, eran familiarizados con el aula virtual, donde tenían acceso al contenido y práctica.
- **Capacitación y adaptación docente:** Aunque existía una base, la pandemia exigió una capacitación y adaptación masiva y urgente de los docentes. El rector Calderón señaló que "en un mes, casi dos meses, todo el mundo, capacitación, experiencia, migramos en la urgencia, el 95% te diré que migramos de los docentes con los estudiantes". Se reconoció que hubo una "inversión que hizo cada docente en cuestiones particulares, en cuestiones personales" como la compra de computadoras y la adaptación de sus domicilios para la enseñanza remota.

- **Desafíos tecnológicos y de acceso:** La principal dificultad radicó en la brecha digital que afectaba a los estudiantes, especialmente aquellos provenientes del interior de la provincia. Edita describió situaciones de alumnos que "tenían que ir a una loma, hasta la abuela a buscar dónde podrían conseguir dentro del pueblo o en ciudades pequeñas" conexión a internet. El rector Calderón también mencionó casos de estudiantes que "iban a tomar clase o rendían parciales en una comisaría o en una escuela, porque eran los únicos lugares que tenían internet" o incluso en estaciones de servicio. La disponibilidad de un único dispositivo tecnológico por familia para múltiples usuarios (hermanos en distintos niveles educativos, padres teletrabajando) fue otro obstáculo significativo.

Impacto y primeras consecuencias

La decisión de la UNLaR de migrar toda su actividad a un entorno virtual de manera abrupta generó un impacto inmediato y de gran escala en toda la estructura universitaria. Las primeras consecuencias de esta transición forzada se manifestaron en una tensión constante entre la sobresaturación de la incipiente infraestructura tecnológica y la reconversión de las prácticas pedagógicas, lo que dio lugar a un escenario heterogéneo y complejo.

Tal como se indicó anteriormente, el primer impacto fue de carácter técnico y cuantitativo. El campus virtual, que hasta entonces operaba como un mero repositorio con un uso marginal, se vio sometido a una demanda sin precedentes. La consecuencia directa fue una sobrecarga del sistema que obligó a una reestructuración técnica de emergencia. Sin embargo, el impacto más profundo se dio en el plano de las prácticas docentes. La migración forzada reveló la enorme diversidad de perfiles y competencias digitales dentro del cuerpo de profesores. Edita Aciares identifica al menos tres grupos diferenciados en su reacción inicial:

“Tuvimos de todo. Un grupo minoritario de docentes que ya venían trabajando con tecnología y que se adaptaron rápidamente; un segundo grupo, el más grande, que tenía la voluntad, pero no las herramientas y que se volcó masivamente a las capacitaciones; y un tercer grupo, también minoritario pero muy resistente, de docentes que directamente se negaron a la virtualidad, argumentando que no era parte de sus obligaciones” (Edita Aciares, responsable de Educación y Tecnología UNLaR).

Esta heterogeneidad en la respuesta docente fue una consecuencia directa de la escasa cultura digital previa y representó uno de los principales desafíos para la gestión académica. Desde la perspectiva del Rectorado, el impacto de la crisis también tuvo una dimensión política e institucional. La pandemia, con toda su crudeza, obligó a la universidad a repensarse y a visibilizar su rol social de una manera inédita. El Rector Fabián Calderón reflexiona sobre cómo la emergencia forzó un cambio en la cultura institucional:

“La pandemia nos interpeló a todos. Nos obligó a romper con la inercia, con el ‘siempre se hizo así’. Tuvo un impacto muy fuerte en la cultura de la universidad, porque de golpe todos los claustros —docentes, no docentes, estudiantes, graduados— tuvieron que involucrarse de otra manera. Y también nos obligó a redefinir prioridades, a poner el presupuesto en función de la emergencia, de la conectividad, del acompañamiento. Fue una reconversión total” (Fabián Calderón, Rector UNLaR).

En conclusión, el impacto inicial de la respuesta al confinamiento en la UNLaR fue doble. Por un lado, generó una crisis operativa caracterizada por la sobresaturación de los sistemas y la evidente brecha digital y pedagógica. Por otro, actuó como un catalizador que forzó una profunda reconversión institucional, acelerando procesos de digitalización y generando una reflexión sobre el rol y la cultura de la universidad pública en contextos de crisis.

4.2.4 Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes

La estrategia de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) para sostener a la cohorte de ingresantes durante la pandemia se articuló sobre un doble eje: el apoyo socioeconómico para mitigar la brecha digital y el acompañamiento académico para facilitar la afiliación a la cultura institucional en un entorno virtual. La gestión reconoció que, para garantizar la continuidad, no bastaba con adaptar los dispositivos de enseñanza, sino que era imprescindible crear una red de contención que atendiera las múltiples dificultades que enfrentaban los nuevos estudiantes.

En el plano socioeconómico, la principal política fue la creación de un sistema de becas destinado a resolver el obstáculo más urgente: la falta de conectividad. El Rector Fabián Calderón explica que esta fue una decisión estratégica para asegurar la equidad, especialmente considerando la dispersión geográfica de la universidad:

“Implementamos un sistema de becas de conectividad, con una inversión importante, para asegurar que los chicos, sobre todo los de las sedes del interior que tenían más dificultades, pudieran seguir cursando. Fue una definición política para sostener la inclusión”.

Este programa de "Becas de Conectividad para la Emergencia" se sumó a la continuidad de las becas preexistentes, como las de ayuda económica y las del comedor, que fueron adaptadas para seguir asistiendo a los estudiantes a pesar del cierre de las instalaciones.

En el plano del acompañamiento académico, la UNLaR fortaleció su sistema de tutorías como dispositivo clave para guiar a los ingresantes. El objetivo era ofrecer un soporte tanto técnico como pedagógico que ayudara a los nuevos estudiantes a navegar un entorno virtual desconocido y complejo. La referente del área de Educación y Tecnología, Edita Aciaries, describe la función de este sistema:

“Se fortaleció el sistema de tutorías pares. La idea era que los ingresantes tuvieran un referente, un estudiante avanzado que los guiara en el uso del campus, en cómo comunicarse con los docentes, en las primeras materias. Era un acompañamiento para que no se sintieran solos y pudieran resolver las dudas prácticas que iban surgiendo”.

Estas acciones fueron coordinadas desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Asuntos Académicos, buscando una respuesta integral que no separara lo económico de lo pedagógico. El Rector Calderón subraya esta visión holística del acompañamiento:

“El acompañamiento fue integral. No era solo dar una beca, era un seguimiento desde Bienestar Estudiantil, un apoyo desde lo académico con los tutores. Fue un trabajo en red para contener al estudiante en todas sus dimensiones, porque la crisis lo afectaba en todo”.

En conclusión, las políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes en la UNLaR se manifestaron como una respuesta institucional multifacética. La evidencia recogida en las entrevistas demuestra que la estrategia combinó una política de **redistribución** material, focalizada en resolver la brecha de conectividad, con una política de **reconocimiento** y acompañamiento académico, centrada en el sistema de tutorías. Este doble enfoque fue fundamental para sostener la inclusión y la permanencia de la cohorte de ingresantes 2020 durante la fase más crítica de la pandemia.

Estas políticas se pueden agrupar en las siguientes dimensiones:

Apoyo tecnológico y de conectividad:

Reconociendo la brecha digital como un obstáculo significativo, especialmente para los estudiantes del interior de la provincia, la UNLaR tomó medidas para facilitar el acceso a la tecnología:

- **Distribución de chips de datos:** Se realizó una inversión para la entrega de chips con datos móviles a estudiantes, priorizando a aquellos del interior con mayores dificultades de conectividad. El rector Fabián Calderón mencionó que "en muchos chicos del interior incluso se entregaron algunos chips, que se hicieron algunos convenios con empresas, con el gobierno, la misma universidad que invirtió en esa entrega de los chips".
- **Fortalecimiento de la infraestructura virtual:** La UNLaR ya contaba con un campus virtual propio antes de la pandemia y un Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) aprobado. Estos recursos fueron la base para la migración a la virtualidad. Se invirtió en la mejora de estas plataformas, la creación de aulas híbridas hacia finales de 2021, y la ampliación de licencias para herramientas como Google Meet.

Acompañamiento académico y pedagógico:

La adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje para los ingresantes fue una prioridad:

- **Adaptación del curso de ingreso:** El curso de ingreso, compuesto por "Introducción a la vida universitaria" e "Introducción a la carrera", se trasladó completamente a la modalidad virtual. Se familiariza a los ingresantes con el uso del campus virtual desde el inicio, donde tenían acceso a contenidos y trabajos prácticos.
- **Capacitación docente:** Aunque ya existía una base de capacitación previa en virtualidad, la pandemia exigió un esfuerzo masivo y urgente para que la mayoría de los docentes pudieran migrar sus clases.
- **Tutorías de pares:** Se fortalecieron los sistemas de tutorías de pares como una estrategia de acompañamiento. El rector mencionó la creación de "tutores; cada sede empezó a tener un tutor, un referente del área de sistema y además un referente en el área de capacitación en todo lo que era entornos virtuales".
- **Flexibilización académica:** Se implementaron medidas de flexibilidad en los plazos y regímenes académicos. Edita detalló que "hubo muchas resoluciones que alargaban la clase. Por ejemplo, si ellos regularizaron, generalmente tienen como nueve o 10 turnos para que puedan rendir el final. Bueno, se extendía un año más".

Apoyo Socioeconómico y Emocional:

La UNLaR reconoció las dificultades económicas y el impacto emocional de la pandemia en sus estudiantes:

- **Ayudas económicas:** Se brindó apoyo económico a estudiantes, especialmente a aquellos que quedaron solos en sus departamentos debido a la situación de aislamiento.
- **Acompañamiento emocional:** Se implementaron estrategias de acompañamiento emocional, canalizadas en parte a través de los centros de estudiantes, para aquellos que estaban "mal y además quienes se sentían nada como muy además con mucho miedo y además golpeados incluso por cuestiones familiares de fallecimiento o de quienes tenían COVID". Este apoyo incluía la vinculación con el hospital universitario para urgencias y tests.

Adaptación Administrativa y de Comunicación:

La respuesta de la UNLaR a la pandemia no se limitó al plano pedagógico. Para que la continuidad académica fuera posible, fue necesario llevar a cabo una profunda y acelerada adaptación de toda la estructura administrativa y de los canales de comunicación de la universidad. Este proceso implicó, por un lado, la digitalización forzosa de trámites históricamente presenciales y, por otro, el diseño de una estrategia de comunicación centralizada para gestionar la incertidumbre y mantener cohesionada a una comunidad dispersa en toda la provincia.

El primer desafío fue reorganizar el trabajo del personal no docente. La decisión de la gestión fue implementar el teletrabajo para la gran mayoría del personal, manteniendo guardias mínimas solo para tareas esenciales. El Rector Fabián Calderón destaca el rol fundamental de este claustro para sostener el funcionamiento básico de la institución:

“Hubo que tomar una definición sobre el trabajo no docente. Se estableció el trabajo desde la casa, el teletrabajo, y se organizaron las guardias mínimas para los servicios esenciales que no se podían detener, como la liquidación de sueldos o la seguridad. El compromiso del claustro no docente fue clave para que la universidad siguiera funcionando administrativamente en medio de la crisis” (Fabián Calderón, Rector UNLaR).

La virtualización de la administración trajo consigo el enorme reto de digitalizar procesos burocráticos anclados en la presencialidad y el papel. Trámites como las inscripciones, la gestión de legajos o la emisión de certificados debieron ser repensados contrarreloj. El Rector describe este proceso como uno de los impactos estructurales más significativos de la pandemia:

“La pandemia nos obligó a acelerar la digitalización de la gestión. Tuvimos que implementar el expediente electrónico, la firma digital... Procesos que venían muy lentos se tuvieron que resolver en semanas. Fue un cambio estructural que nos dejó la pandemia, una modernización administrativa forzada por la necesidad” (Fabián Calderón, Rector UNLaR).

Paralelamente a la adaptación administrativa, la comunicación se convirtió en una herramienta de gobernanza central. Ante la dispersión física y la sobreabundancia de información, el Rectorado asumió la tarea de centralizar y ordenar el flujo comunicativo para evitar el desconcierto. Se implementó una estrategia multicanal para llegar a todos los miembros de la comunidad. En palabras del Rector:

“La comunicación fue un eje central de nuestra gestión de la crisis. Fortalecimos todos nuestros canales: la página web, las redes sociales que fueron clave para llegar a los estudiantes, la radio de la universidad. Y establecimos una comunicación institucional permanente, con comunicados oficiales, resoluciones, y reuniones virtuales constantes con los decanos, los gremios y los centros de estudiantes para que la información fuera clara y llegara a todos” (Fabián Calderón, Rector UNLaR).

Desde el punto de vista académico-tecnológico, la comunicación fue igualmente crucial para dar soporte a la implementación de la enseñanza virtual. La avalancha de consultas de docentes y estudiantes que enfrentaban por primera vez el campus virtual requirió una respuesta organizada y masiva. La responsable del área, Edita Aciaras, comenta:

“Tuvimos una explosión de demanda de asistencia. Creamos tutoriales, videos, manuales, una mesa de ayuda que funcionaba casi 24/7. La comunicación fue clave para capacitar, para resolver dudas, para bajar la ansiedad. Sin un sistema de comunicación y soporte técnico robusto, la continuidad pedagógica no hubiera sido posible” (Edita, responsable de Educación y Tecnología UNLaR).

En definitiva, la adaptación de la UNLaR se sostuvo sobre un doble pilar. Por un lado, una reconversión administrativa de emergencia que, aunque reactiva, aceleró procesos de modernización necesarios. Por otro lado, una estrategia de comunicación proactiva y centralizada que resultó fundamental para gestionar la crisis, orientar a la comunidad y sostener el lazo institucional en el momento de mayor fragmentación física.

4.2. 5 supuestos y Lógicas Subyacentes

A partir del análisis de las acciones y testimonios de los actores clave de la Universidad Nacional de La Rioja (UNLaR) durante la pandemia, se pueden inferir varios supuestos y lógicas subyacentes que orientaron su respuesta institucional frente a la crisis:

Nº	Eje Conceptual del Supuesto/Lógica	Descripción del Supuesto/Lógica Subyacente en la UNLaR	Evidencia/Ejemplos Clave
1	Continuidad y Adaptación Rápida	Necesidad de asegurar la continuidad académica con mínima interrupción, optando por una rápida transición al formato virtual tras una breve suspensión. Lógica de adaptación proactiva.	- Decisión de proseguir en formato virtual tras "una o dos semanas" de suspensión. Rector Calderón: " después del 20 de marzo ya sacamos resoluciones, empezamos a implementar entonces para que continúen en formatos virtuales las clases".

2	Capacidad Institucional Preexistente (con Matices)	Confianza en una base institucional (campus virtual propio, SIED aprobado) para la respuesta virtual, aunque con reconocimiento de que la mayoría de los docentes no utilizaban activamente estas herramientas antes de la crisis. Lógica de movilización masiva y urgente de recursos humanos.	- Edita: "ya se venía trabajando en la virtualidad antes de la pandemia, por eso se ha capacitado a los docentes". Rector Calderón: Matiza que solo "entre un 5 y un 7% de docentes" usaban activamente plataformas; "en un mes, casi dos meses... el 95% te diré que migramos de los docentes".
3	Pragmatismo Tecnológico	Utilización de recursos tecnológicos disponibles (campus virtual propio) complementados con herramientas externas accesibles (Google Meet) para asegurar la funcionalidad y continuidad.	- Uso del campus virtual preexistente para contenidos/evaluaciones. Complementación con Google Meet para clases sincrónicas.
4	Vulnerabilidad Estudiantil y Disparidades Territoriales	Reconocimiento claro de la brecha digital y las dificultades de conectividad de los estudiantes, especialmente los del interior de la provincia. Lógica de apoyo focalizado para mitigar estas disparidades.	- Edita: Describe esfuerzos de estudiantes del interior por encontrar señal ("ir a una loma, hasta la abuela"). Rector Calderón: Menciona estudiantes tomando clases en comisarias/escuelas- Impulso a la "entrega de los chips".
5	Acompañamiento Integral al Estudiante	Supuesto de que el bienestar estudiantil es holístico (no solo académico/tecnológico) y crucial para sostener trayectorias en crisis. Lógica de proveer apoyo económico y emocional.	- Brindó "apoyo económico y emocional". Estrategias canalizadas a través de centros de estudiantes para asistir a quienes estaban afectados por la pandemia o el aislamiento.
6	Esfuerzo Compartido y Adaptación Individual	Entendimiento de que la respuesta institucional depende significativamente de la capacidad de adaptación, el compromiso individual y la inversión personal de los miembros de la comunidad universitaria (especialmente docentes).	- Rector Calderón: Reconoce la "inversión que hizo cada docente en cuestiones particulares, en cuestiones personales" (compra de equipos, adecuación de hogares).
7	Flexibilización Normativa y Administrativa	Lógica de reducir barreras burocráticas y adaptar procesos para mitigar las dificultades impuestas por la virtualidad y facilitar la continuidad de las trayectorias estudiantiles.	- Implementación de flexibilidad académica (extensión de plazos para exámenes finales). Avance en la virtualización de trámites administrativos.
8	La Pandemia como Catalizador de Transformaciones Necesarias	Lógica de ver la crisis, a pesar de sus aspectos negativos, como un evento que forzó debates y cambios estructurales necesarios pero postergados en el sistema universitario.	- Rector Calderón: La pandemia obligó a "repensar, ¿no?, cosas que nunca nos animamos y que no las quisimos poner en la mesa para discutirla" (tecnologías, promociones, ingresos, formatos, hibridación).
9	Inclusión y Presencia Territorial	Reafirmación de una lógica institucional orientada a la inclusión y a mantener el compromiso con la accesibilidad	- Estructura descentralizada de la UNLaR (sedes y delegaciones). Esfuerzos por atender dificultades específicas de estudiantes del

		en todo el territorio provincial, a pesar de las dificultades logísticas y de conectividad.	interior (conectividad, acercamiento de teóricos virtualmente).
--	--	---	---

Cuadro 3 - Los supuestos que configuran políticas en la UNLaR - Realizado sobre la base del trabajo de campo

4.3 La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ante la pandemia

La provincia de Santa Cruz, en la vasta región de la Patagonia Austral, presenta un escenario geográfico y demográfico singular: una extensa superficie territorial, baja densidad poblacional y un clima adverso. Este contexto particular, con indicadores socioeconómicos que, si bien en promedio pueden superar a los de regiones como el NOA, encierra desafíos específicos, configura el entorno en el que la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) desarrolla su misión. Esta institución forma parte de un conjunto de universidades con una trayectoria intermedia, creadas en una etapa de descentralización y expansión del sistema universitario argentino posterior a la última dictadura cívico-militar. Como señala Krotsch (2001, 2009), universidades como la UNPA, surgidas en la década de 1990, se vieron influenciadas por "un intento de redefinición del rol del Estado en la educación superior, promoviendo la diversificación institucional y la diferenciación de funciones" (Krotsch, 2001, p. 75).

Antes de la pandemia, en el segundo semestre de 2019, el aglomerado Río Gallegos registraba una tasa de pobreza del 25,7% y de indigencia del 2,8%, cifras inferiores al promedio nacional (35,5% y 8,0% respectivamente) y a las de los aglomerados del NOA como Gran Catamarca (39,6% y 7,6%). El mercado laboral en Río Gallegos (cuarto trimestre de 2019) mostraba una tasa de actividad del 55,9%, empleo del 52,3%, desocupación del 6,4% y una subocupación del 9,1%. Estos indicadores, si bien reflejaban una menor vulnerabilidad general que en el NOA, no ocultaban tensiones como una tasa de desocupación que, aunque menor a la media nacional, era significativa.

En términos de condiciones de vida, el acceso a servicios básicos como agua corriente y cloacas en Santa Cruz se presuponía, en general, mejor que en el NOA. No obstante, el acceso a gas de red, aunque crucial por el clima, representaba un desafío particular debido a la dispersión poblacional y los mayores costos asociados. El alto costo de la vivienda también era un factor para considerar en la región patagónica. En cuanto a la conectividad, un elemento clave que se tornaría crítico durante la pandemia, a diciembre de 2020, la penetración de internet fijo en Santa Cruz era del 56,47%, inferior al promedio nacional (67,26%), y la velocidad de conexión tendía a concentrarse en rangos más bajos. Tal como se indicó anteriormente, la asequibilidad es una barrera clave para el acceso a internet móvil, un aspecto relevante para una provincia con grandes distancias.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 en 2020 exacerbó las vulnerabilidades. En el aglomerado Río Gallegos, la pobreza aumentó significativamente, pasando del 25,7% en el segundo semestre de 2019 al 34,7% en el primer semestre de 2021 (+9,0 puntos porcentuales), y la indigencia creció del 2,8% al 5,4% (+2,6 pp) en el mismo período. El mercado laboral también sufrió el impacto: la tasa de desocupación en Río Gallegos alcanzó un 8,2% en el segundo trimestre de 2021, aunque mostró una recuperación hacia fines de año (3,7% en el cuarto trimestre de 2021). Las políticas de mitigación como el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) tuvieron una cobertura relativamente menor en Santa Cruz (12,6% de la población total)

en comparación con las provincias del NOA, lo que sugiere que su impacto directo en la contención de la pobreza pudo haber sido proporcionalmente menor, aunque el Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), enfocado en el empleo formal, podría haber tenido una incidencia mayor dada la estructura laboral de la provincia.

La enseñanza remota de emergencia redefinió el acceso a la educación. En este contexto, la "brecha digital" se volvió determinante. Para Santa Cruz, datos del Censo 2022 indicaban que un 3,0% de los hogares no tenía acceso a internet (fijo o móvil) y un 14,6% adicional solo contaba con acceso móvil. Además, el 30,9% de los hogares carecía de computadora o Tablet. Si bien estos indicadores eran mejores que los del NOA, la calidad de la conexión (velocidades promedio de bajada muy bajas, 16 Mbps) y la vastedad territorial seguían siendo obstáculos significativos. La provincia implementó plataformas como "Aprendamos a través de las TIC" y luego "Caleidoscopio" para sostener la continuidad pedagógica.

En el período postpandemia (segundo semestre de 2024), la pobreza en Río Gallegos se ubicó en 30,0% y la indigencia en 3,6%, ambas por encima de los niveles pre-pandemia (25,7% y 2,8% respectivamente). El mercado laboral en Río Gallegos (cuarto trimestre de 2024) mostró una tasa de desocupación del 6,1% (similar al 6,4% de Q4 2019) y una subocupación del 7,2% (inferior al 9,1% de Q4 2019). Estos datos sugieren una recuperación parcial, pero con secuelas en los indicadores de pobreza.

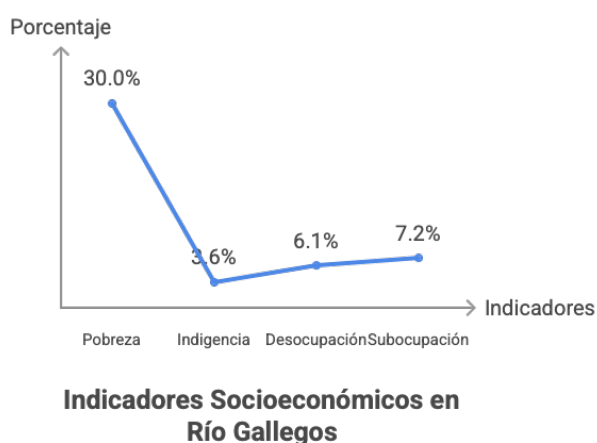


Gráfico 3- Indicadores socioeconómicos en Río Gallegos - Elaboración propia

4.3.1 Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso

La reacción inicial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ante la pandemia de COVID-19 se caracterizó por una notable celeridad en la toma de decisiones, un enfoque en la continuidad institucional y pedagógica, y una atención particular a las desigualdades preexistentes en su contexto regional. La crisis sanitaria irrumpió cuando la UNPA estaba "a punto de iniciar las actividades" académicas del ciclo lectivo 2020, habiendo ya completado en su mayor parte la "instancia de inscripción a la universidad".

Anticipándose incluso al decreto nacional, la gestión de la UNPA tomó la decisión de suspender las actividades presenciales. El Rector Hugo Rojas, de formación ingeniero,

recuerda que la determinación se basó en un análisis del contexto global y en un principio de responsabilidad institucional:

“Nosotros tomamos la decisión de suspender las actividades ese mismo día, después de una reunión en el Ministerio de Educación donde la primera idea era dar continuidad. Analizamos el contexto nacional donde la curva nos mostraba la expansión de los casos y la situación mundial, donde la OMS ya había declarado la pandemia. Fue una decisión acordada con las decanas y el decano de la universidad”.

Desde este primer momento, la gestión de la UNPA estableció cuatro ejes centrales para guiar su accionar: la continuidad del funcionamiento total de la universidad, la continuidad pedagógica, el acompañamiento de la comunidad preservando la salud y la articulación con el medio para mitigar los efectos de la pandemia.

Dado que la inscripción de los ingresantes ya había ocurrido, el desafío inmediato fue cómo gestionar el inicio de sus trayectorias en un formato virtual. Si bien no existía una previsión para una crisis de esta magnitud, la universidad se apoyó en su estructura preexistente de educación a distancia. Hugo Rojas señaló que se puso "todo el énfasis en el acompañamiento de educación a distancia a la propuesta pedagógica de los docentes". Este proceso, sin embargo, no fue homogéneo, ya que algunas unidades académicas tenían un "posicionamiento político de la presencialidad" más arraigado. La situación exigió un esfuerzo unificador, implicando un "trabajo muy fuerte por parte [del área de] educación a distancia" para capacitar al personal y poner a disposición todos sus recursos.

La gestión reconoció rápidamente las dificultades que enfrentaban los estudiantes, especialmente en lo relativo al “acceso a la conectividad (...) tanto en términos de equipamiento” como en “lo que hace al manejo de ese elemento como un instrumento para el acto educativo”. Para abordar esta brecha, se implementaron acciones concretas y se reorientaron recursos. El Rector lo detalla de la siguiente manera:

“Reasignamos presupuesto de actividades que no se iban a poder realizar, como los viajes. Esos fondos se destinaron a reforzar la cuestión de conectividad, tanto en el equipamiento como en el acceso a Internet. Eso supuso la compra de equipamiento y su disposición en la biblioteca para préstamo”.

Además de los esfuerzos internos, la UNPA se articuló activamente con el sistema universitario nacional para buscar soluciones colectivas, como la gestión ante el CIN y el Ministerio de Educación para lograr un "convenio con las operadoras de comunicación para que el dominio EDU.AR fuera gratuito", de modo que el acceso a las plataformas institucionales no consumiera datos móviles de los estudiantes. Esta medida fue crucial para los ingresantes y el resto del alumnado que dependían de la telefonía celular para su cursada. En conclusión, la reacción inicial de la UNPA se distinguió por una toma de decisiones proactiva y un enfoque pragmático, buscando adaptar sus dispositivos de ingreso y acompañamiento mediante la movilización de sus capacidades internas y la articulación con el sistema nacional, siempre con el objetivo de sostener la continuidad y mitigar las desigualdades agudizadas por la crisis.

Decisión temprana de suspensión y principios rectores

La reacción inicial de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) ante la crisis sanitaria se distinguió por dos elementos centrales: una notable proactividad en la toma de decisiones, anticipándose incluso al decreto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), y el establecimiento de un marco de principios rectores que orientó todas las acciones subsiguientes. Esta respuesta inicial, lejos de ser una reacción improvisada, se fundamentó en un análisis del contexto global y en una definición política clara sobre el rol de la universidad. El día 12 de marzo de 2020, tras una reunión en el Ministerio de Educación donde aún se planteaba la continuidad de las actividades, la gestión de la UNPA tomó la determinación de suspender la presencialidad. El Rector Hugo Rojas fundamenta esta decisión temprana en una evaluación de la situación internacional y en un sentido de responsabilidad institucional:

“Nosotros tomamos la decisión de suspender las actividades ese mismo día [...] Analizamos el contexto nacional donde la curva nos mostraba la expansión de los casos y la situación mundial, donde la OMS ya había declarado la pandemia. Fue una decisión acordada con las decanas y el decano de la universidad. Fue una definición política, en principio, por una cuestión de responsabilidad que nos cabía como institución”.

Esta cita evidencia que la UNPA no esperó la directriz nacional, sino que actuó en base a su propio análisis y criterio, en diálogo con las autoridades de sus cuatro unidades académicas. La suspensión no fue vista como una interrupción, sino como el primer paso de una estrategia más amplia para enfrentar la crisis.

Inmediatamente después de esta primera medida, la gestión definió un marco estratégico para guiar la respuesta institucional. Este marco se estructuró en base a cuatro pilares o ejes centrales que fueron comunicados a toda la comunidad universitaria. Hugo Rojas los describe de la siguiente manera:

“Nosotros definimos cuatro ejes centrales sobre los cuales nos íbamos a mover. El primero era la continuidad del funcionamiento total de la universidad en sus órganos de gobierno, en su parte administrativa, etcétera. El segundo eje era la continuidad pedagógica. El tercero, el acompañamiento de nuestra comunidad en términos de preservación de la salud. Y el cuarto eje era la articulación con el medio en la mitigación de los efectos de la pandemia”.

Estos cuatro principios rectores no fueron una mera declaración de intenciones, sino que se convirtieron en la hoja de ruta que ordenó la toma de decisiones en todos los niveles de la institución:

- **Continuidad del funcionamiento:** Aseguró que los órganos de gobierno (Consejo Superior, reuniones de decanos) y las áreas administrativas esenciales siguieran operando de manera virtual para garantizar la gobernabilidad.
- **Continuidad pedagógica:** Se convirtió en el eje central de la respuesta académica, poniendo "todo el énfasis en el acompañamiento de educación a distancia a la propuesta pedagógica de los docentes".
- **Acompañamiento a la comunidad:** Se tradujo en políticas activas de cuidado, como la reasignación de presupuesto para "reforzar la cuestión de conectividad" y el préstamo de equipamiento a estudiantes y docentes.

- **Articulación con el medio:** Definió el rol social de la universidad en la crisis, poniendo a disposición sus capacidades para colaborar con los gobiernos locales y provinciales.

En síntesis, la respuesta inicial de la UNPA se caracterizó por una combinación de liderazgo proactivo y planificación estratégica. La decisión temprana de suspender las actividades, junto con la definición de un marco de principios claro y coherente, dotó a la institución de una base sólida para navegar la incertidumbre, permitiéndole adaptar sus dispositivos y movilizar sus recursos de manera ordenada y con un sentido de propósito compartido desde el primer momento de la crisis.

Adaptación de los dispositivos de ingreso y la transición a la virtualidad

La decisión temprana de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) de suspender las actividades presenciales se tomó en un momento crítico del calendario académico: justo cuando la “instancia de inscripción a la universidad” estaba “prácticamente finalizada” y se estaba “a punto de iniciar las actividades”. Esto significaba que el principal desafío no era gestionar un proceso de admisión a distancia, sino asegurar la transición a la vida universitaria de una cohorte de ingresantes que no podría comenzar su trayectoria en las aulas físicas.

La respuesta institucional se apoyó de manera decisiva en las capacidades preexistentes del área de educación a distancia. Aunque su uso no era homogéneo en toda la institución, esta estructura se convirtió en el pilar fundamental para sostener la continuidad pedagógica de los ingresantes y del resto de los estudiantes. El Rector Hugo Rojas describe este enfoque como una directriz central de la gestión:

“Se puso todo el énfasis en el acompañamiento de educación a distancia a la propuesta pedagógica de los docentes, se pusieron a disposición todos los recursos que tiene el área de educación a distancia, el personal, para llevar adelante las instancias de capacitación y demás”.

Sin embargo, esta transición no fue un proceso uniforme ni exento de tensiones. La UNPA, con su estructura de cuatro unidades académicas distribuidas en un vasto territorio, se enfrentó a la heterogeneidad de las culturas institucionales. La gestión central tuvo que mediar con diferentes niveles de aceptación y preparación para la virtualidad. Como reconoce Rojas, existían “posicionamientos distintos” dentro de la universidad:

“Hay que entender también que en la universidad, en las distintas unidades académicas, había posicionamientos distintos. [...] Algunas tenían un posicionamiento político de la presencialidad. Entonces eso de alguna manera era algo a considerar en esta instancia”.

Este testimonio es clave, pues revela que la adaptación no fue una simple implementación técnica, sino una negociación política y cultural. La transición a la virtualidad implicó lidiar con resistencias y visiones pedagógicas diversas, lo que añadió una capa de complejidad a la coordinación.

Otro desafío concreto surgió en torno a la definición de las herramientas tecnológicas a utilizar. Mientras que la gestión central promovía el uso de la plataforma institucional Moodle para

garantizar un entorno unificado, muchos docentes comenzaron a utilizar otras herramientas de videoconferencia, lo que generó un debate interno. Hugo Rojas describe esta situación:

“Tuvimos una cierta dificultad también ahí en el Consejo, respecto de la utilización de otros dispositivos de comunicación que no estaban en la plataforma, como el Zoom, el Meet, etcétera. [...] Hubo todo un debate, pero bueno, primó el criterio de que había que utilizar todas las herramientas que estuvieran al alcance”.

La resolución de este debate, aceptando el uso de múltiples plataformas, demuestra un enfoque pragmático por parte de la gestión. Se prioriza la efectividad del acto pedagógico por sobre la estandarización total, entendiendo que en una situación de emergencia era necesario habilitar todas las herramientas posibles para sostener el vínculo entre docentes y estudiantes. En resumen, la adaptación de los dispositivos de ingreso en la UNPA fue un proceso dinámico de apalancamiento sobre las capacidades existentes, de negociación con las diversas culturas académicas internas y de resolución pragmática de los desafíos tecnológicos, siempre bajo el paraguas de los principios rectores definidos por la gestión para guiar la respuesta a la crisis.

4.3.2 Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes

La estrategia de la UNPA para sostener a la cohorte de ingresantes durante la crisis pandémica se fundamentó directamente en los principios rectores definidos por la gestión, especialmente en el eje de “acompañamiento de nuestra comunidad”. Las políticas implementadas fueron de carácter integral, buscando abordar no solo las barreras materiales impuestas por la brecha digital, sino también las dificultades pedagógicas y de afiliación institucional que enfrentaban los nuevos estudiantes al iniciar su trayectoria en un contexto de aislamiento.

El primer y más urgente desafío fue el acceso a la tecnología y la conectividad. La gestión universitaria reconoció que la continuidad pedagógica sería una ficción si no se garantizaban las condiciones materiales para participar en ella. Lejos de dejar la responsabilidad en manos de los estudiantes, la UNPA adoptó un rol proactivo, reorientando sus propios recursos para crear un sistema de apoyo, tal como se indicó anteriormente. Ello pone en evidencia una decisión política clara: la priorización del bienestar estudiantil por sobre otras partidas presupuestarias. Además del préstamo de equipos, la UNPA se articuló activamente con el sistema nacional para encontrar soluciones a la falta de conectividad, un problema endémico en la vasta geografía de la Patagonia. La gestión para que el acceso a las plataformas educativas no consumiera datos móviles fue una medida de alto impacto. Rojas explica:

“Hicimos gestiones, por supuesto, a través del CIN y con el Ministerio de Educación para que hubiera un convenio con las operadoras de comunicación para que el dominio EDU.AR fuera gratuito”.

Más allá del soporte material, la UNPA entendió que el acompañamiento debía ser también pedagógico y tutorial. El desafío no era solo que los ingresantes pudieran conectarse, sino que supieran cómo desenvolverse y aprender en un entorno virtual para el cual no estaban preparados. En este punto, la estructura preexistente de educación a distancia de la universidad fue clave. Se puso “todo el énfasis en el acompañamiento de educación a distancia a la propuesta pedagógica de los docentes”, lo que se tradujo en una mejor preparación del cuerpo profesoral para guiar a los nuevos estudiantes.

Este andamiaje buscaba mitigar la distancia física y la falta de referentes que sufren los ingresantes al iniciar su vida universitaria, una situación agudizada por el confinamiento. El trabajo de campo revela que la principal preocupación de la gestión era sostener el “vínculo” humano, un elemento central de la identidad de la UNPA. Hugo Rojas reflexiona sobre este reto:

“Lo más difícil fue replicar la cercanía, el mate, la charla en el pasillo que es tan propia de nuestra universidad. La virtualidad es una herramienta, pero no reemplaza el encuentro humano, y eso en el ingreso es fundamental para que el estudiante se sienta parte, para que construya su identidad universitaria”.

En conclusión, las políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes en la UNPA se manifestaron como una respuesta integral y pragmática, firmemente anclada en la evidencia de las necesidades de su comunidad. El análisis de las entrevistas demuestra que la estrategia combinó la provisión de recursos materiales —mediante la reasignación de presupuesto y la gestión activa— con un fuerte soporte pedagógico y una conciencia clara sobre la importancia de la contención afectiva. Este enfoque multifacético fue esencial para sostener la inclusión y la permanencia de la cohorte de ingresantes en las circunstancias más adversas.

Apoyo tecnológico y de conectividad:

Consciente de las dificultades de acceso a la conectividad y equipamiento por parte de los estudiantes, la UNPA implementó acciones concretas:

- **Reasignación presupuestaria:** Se asignaron fondos de actividades suspendidas (viajes a los consejos superiores, reuniones de gestión, etc.) Esto benefició directamente a los ingresantes que necesitaban estos recursos.
- **Colaboración interinstitucional y nacional:**
 - Se gestionó a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y el Ministerio de Educación.
 - La red interuniversitaria puso a disposición recursos accesibles.
 - Se accedió a programas ministeriales para la "compra de equipamiento tecnológico".
- **Becas de conectividad:** El rector mencionó la existencia de "la beca de conectividad" como parte de los dispositivos institucionales para acompañar el acceso y el ingreso. La tesis general también infiere la "virtualización de programas de apoyo y becas de conectividad (probable)" para el grupo de universidades al que pertenece la UNPA.

Articulación y Protocolos:

La respuesta de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) a la pandemia no se limitó a acciones de apoyo directo, sino que incluyó un notable esfuerzo en la articulación institucional y la creación de protocolos para dar un marco de previsibilidad y coherencia a la vida universitaria en el nuevo contexto de emergencia. Este trabajo se desarrolló tanto a nivel interno, con la conformación de comisiones específicas, como a nivel externo, a través de una participación en los organismos del sistema universitario nacional.

A nivel interno, la gestión creó una instancia específica para el seguimiento de la situación sanitaria. El Rector Hugo Rojas describe la conformación y el propósito de este cuerpo:

“Se conformó una reunión permanente de la Comisión de salud de la universidad a los fines de ir este analizando la situación en el contexto de acceso a las autoridades para ir adoptando las medidas adecuadas para las condiciones de salud para la comunidad universitaria”.

Esta comisión fue fundamental para establecer los protocolos de bioseguridad que, más adelante, permitirían un retorno gradual y seguro a las actividades presenciales esenciales. A nivel externo, la UNPA desempeñó un rol activo en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), participando en comisiones clave como Asuntos Académicos y Educación a Distancia. El objetivo de esta articulación era construir consensos y criterios comunes para todo el sistema, especialmente en áreas críticas como la validez de los exámenes virtuales. Rojas detalla este trabajo colaborativo:

“[Trabajamos] en la elaboración de documentos, en la elaboración de criterios, por ejemplo, para el tema de los exámenes. Para que los exámenes se pudieran dar en la virtualidad, qué criterios se debían tener en cuenta para asegurar la validez, etcétera”.

Esta participación en el CIN no solo permitió a la UNPA beneficiarse de las discusiones y acuerdos nacionales, como la gratuidad de los dominios edu.ar, sino también aportar su propia perspectiva a la construcción de las políticas para la emergencia. En síntesis, la estrategia de la UNPA se caracterizó por un doble movimiento de articulación: uno hacia adentro, para gestionar la crisis sanitaria local, y otro hacia afuera, para construir un marco de acción validado y coherente junto al resto del sistema universitario, demostrando una lógica de gobernanza en red.

4.3.3 Supuestos y lógicas subyacentes

A partir del análisis de la actuación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) durante la pandemia, especialmente a través de las reflexiones de su entonces Rector, Hugo Rojas, se pueden inferir los siguientes supuestos y lógicas subyacentes que guiaron su respuesta institucional:

Nº	Eje Conceptual del Supuesto/Lógica	Descripción del Supuesto/Lógica Subyacente en la UNPA	Evidencia/Ejemplos Clave
1	Anticipación y Responsabilidad Institucional Proactiva	La universidad no debía esperar directivas externas para actuar ante una crisis sanitaria evidente; primó una lógica de autonomía responsable y priorización de la salud comunitaria.	- Decisión de suspender actividades presenciales "ese mismo día" tras reunión ministerial (donde se había resuelto continuar), basándose en análisis del contexto nacional/global y declaración de pandemia por OMS.

2	Continuidad Integral de la Misión Universitaria	Todas las funciones esenciales de la universidad (académicas, administrativas, salud comunitaria, articulación con el Estado) debían mantenerse en la medida de lo posible, concibiendo a la universidad como un actor social con múltiples responsabilidades.	- Establecimiento de cuatro ejes centrales de acción: continuidad del funcionamiento total, continuidad pedagógica, acompañamiento y salud comunitaria, articulación con el medio.
3	Adaptación Tecnológica Apoyada en Capacidades Existentes (Aunque Desiguales)	La continuidad pedagógica debía realizarse "a través de los medios tecnológicos", aprovechando el área de educación a distancia existente, pero reconociendo su desarrollo desigual entre unidades académicas y la necesidad de unificar y reforzar esfuerzos.	- Decisión de "poner todo el énfasis en el acompañamiento de educación a distancia a la propuesta pedagógica de los docentes". "Trabajo muy fuerte por parte educación [a distancia]" para capacitar y proveer recursos, a pesar de que algunas unidades tenían un "posicionamiento político de la presencialidad".
4	Desigualdad Estructural y Necesidad de Intervención Material (Redistribución)	Reconocimiento explícito de la brecha digital (acceso a conectividad y equipamiento, manejo de herramientas) como una barrera significativa, llevando a una lógica de redistribución de recursos para mitigarla.	- Reconocimiento de "dificultades con respecto al acceso a la conectividad por parte de los estudiantes tanto en términos de equipamiento, en lo que hace al manejo de ese elemento Un instrumento para para el acto educativo". Reasignación de fondos universitarios para "reforzar la cuestión de conectividad", compra de equipamiento para préstamo en bibliotecas.
5	Colaboración Interinstitucional y Gobernanza en Red	Los desafíos de la pandemia requerían una acción coordinada que trascendiera la propia institución, operando bajo una lógica de gobernanza compartida.	- Participación en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y con el Ministerio de Educación. Gestión de convenios con operadoras para gratuidad del dominio EDU.AR . Elaboración de documentos y criterios (ej. Exámenes virtuales) en comisiones del CIN.
6	Acceso Amplio y Equidad Territorial (Fundacional)	La concepción de la educación como un derecho y un compromiso con el acceso "libre, gratuito y sin ningún tipo de fricción" se extendió a la respuesta pandémica, reforzando la lógica de acceso en todo el territorio provincial.	- Rector: "el ingreso a la universidad libre barato Sin ningún tipo de fricción". Políticas de desarrollo de educación a distancia pre-crisis apuntaban al "acceso a la educación universitaria en todo el territorio de provincia".
7	Reconocimiento de la Singularidad del Contexto de Emergencia	Entendimiento de que la "enseñanza de remoto de emergencia" era una situación excepcional, distinta de la educación a distancia planificada, con implicancias en las condiciones laborales que debían ser reconocidas y acordadas.	- Discusiones en el ámbito paritario donde el gremio planteó que el nuevo contexto "modifica bastante las condiciones laborales", lo que la universidad aceptó, llevando a acuerdos.

8	Importancia del Diagnóstico para la Mejora Continua	La necesidad de una gestión informada y una orientación hacia la mejora basada en la evidencia para abordar problemáticas como el desgranamiento estudiantil y la duración de las carreras.	- Rector: Énfasis en la necesidad de "un diagnóstico claro" para orientar "acciones concretas" y "programas específicos". Mención de "convocatoria a proyecto investigación específicos que tuvieran orientados a este investigar sobre el proyecto educativa y provee insumos e información sobre eso no para alimentar las políticas institucionales".
---	---	---	---

Cuadro 4 - Los supuestos que configuran las políticas de la UNPA Fuente: elaboración propia

Estos supuestos y lógicas configuraron una respuesta institucional que buscó ser proactiva, integral y adaptativa, reconociendo tanto las capacidades internas como los profundos desafíos impuestos por la pandemia y las desigualdades estructurales de su contexto patagónico.

4.5 La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) ante la Pandemia

La provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la jurisdicción más austral de Argentina, presenta un contexto geográfico, demográfico y económico distintivo que moldea profundamente el quehacer de su universidad nacional. Caracterizada por su condición insular, vastos territorios despoblados, una baja densidad poblacional concentrada en los núcleos urbanos de Ushuaia y Río Grande, un clima riguroso y un aislamiento relativo del resto del continente, la provincia enfrenta desafíos y oportunidades únicos. Su economía ha estado fuertemente influenciada por un régimen de promoción industrial, el empleo público y, crecientemente, el turismo, lo que genera una estructura de costos de vida elevada. En este escenario se inserta la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), la institución más joven entre los casos de estudio de esta tesis, creada en 2009 (Ley 26.559) e iniciando formalmente sus actividades académicas en 2011. Esta juventud institucional, si bien puede implicar una menor trayectoria acumulada en comparación con otras universidades nacionales, también podría suponer una mayor flexibilidad para la innovación y adaptación.

En el período pre-pandemia (segundo semestre de 2019), el aglomerado Ushuaia-Río Grande registraba una tasa de pobreza del 31,5% y de indigencia del 5,1%. Si bien estas cifras eran inferiores al promedio de la región NOA (40,7% pobreza, 6,4% indigencia), eran más elevadas que las de Río Gallegos (25,7% pobreza, 2,8% indigencia), y la pobreza supera levemente el promedio de la región Patagónica (30,0%). El mercado laboral en el cuarto trimestre de 2019 (Ushuaia-Río Grande) se caracterizaba por una tasa de actividad del 56,2%, una tasa de empleo del 50,9%, una tasa de desocupación del 9,5% (la más alta de los cuatro aglomerados analizados y superior al promedio nacional de 8,9%), y una tasa de subocupación notablemente baja del 5,9%. Esta combinación sugiere un mercado laboral con una proporción importante de empleo formal (posiblemente vinculado al régimen de promoción industrial y al sector público), pero con dificultades significativas en la creación de nuevos puestos de trabajo. En

cuanto a conectividad, a diciembre de 2020, Tierra del Fuego presentaba la mayor penetración de internet fijo de las cuatro provincias (72,70%, superando el promedio nacional de 67,26%), aunque la calidad y el costo de la conexión, especialmente móvil, en un territorio extenso y de baja densidad, podrían representar factores críticos. La GSMA (2020) ya advertía que "la asequibilidad es una barrera clave para el acceso a internet móvil", un aspecto de suma relevancia.

La pandemia de COVID-19 impactó de manera particular en la provincia. Para el primer semestre de 2021, la pobreza en el aglomerado Ushuaia-Río Grande había aumentado al 36,0% (+4,5 puntos porcentuales respecto al S2 2019), pero, llamativamente, la indigencia descendió al 4,2% (-0,9 pp). Esta dinámica podría atribuirse al efecto de las políticas de transferencia de ingresos implementadas por el Estado Nacional para mitigar la crisis. El mercado laboral también acusó el golpe, con una tasa de desocupación que alcanzó el 9,9% en el segundo trimestre de 2021, para luego descender al 5,4% hacia el cuarto trimestre, reflejando la paralización y posterior reactivación de sectores clave como el turismo y la industria.

En este contexto, las intervenciones estatales fueron cruciales. La cobertura del Ingreso Familiar de Emergencia (IFE) —una prestación monetaria directa y de carácter excepcional destinada a compensar la pérdida de ingresos de los trabajadores informales y los sectores más vulnerables durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)— alcanzó en 2020 al 13,0% de la población total de Tierra del Fuego. A este apoyo se sumó el programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), a través del cual el Estado Nacional subsidió parte del salario de los trabajadores del sector privado formal en empresas cuya actividad se vio afectada por la pandemia. El impacto de este último programa fue especialmente relevante en la provincia, dado el peso de su sector industrial, contribuyendo así a sostener el empleo registrado durante los meses de menor actividad económica.

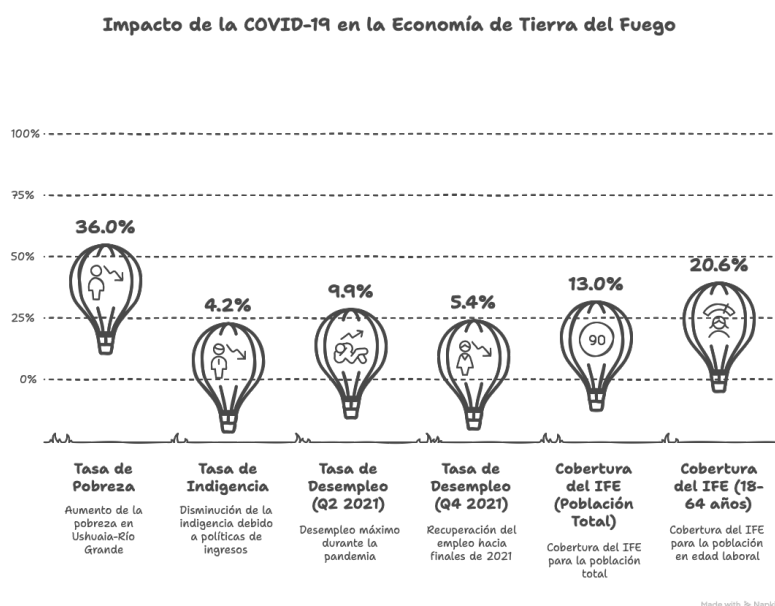


Gráfico 4 - Indicadores de la COVID 19 en la Economía de Tierra del Fuego - Elaboración Propia

La "migración forzada a la virtualidad" (Sotelo, 2021, p. 1) encontró a Tierra del Fuego en una posición comparativamente mejor en cuanto a la "brecha digital" de acceso básico. Según datos del Censo 2022, solo un 2,5% de los hogares no tenía ningún tipo de acceso a internet (el porcentaje más bajo del país) y un 13,7% adicional contaba solo con acceso móvil; asimismo, el 25,2% de los hogares carecía de computadora o Tablet (el mejor indicador de las cuatro provincias). No obstante, la calidad de la conexión, con velocidades promedio de bajada de 17 Mbps, y la vastedad territorial seguían siendo desafíos. La provincia implementó la plataforma "Aprendo en casa" para sostener la continuidad pedagógica. La situación postpandemia (segundo semestre de 2024) mostró una recuperación notable en los indicadores de pobreza (31,8%) e indigencia (5,1%), retornando prácticamente a los niveles pre-pandemia. Sin embargo, mientras la desocupación disminuyó al 6,9% (desde el 9,5% de fines de 2019), la subocupación aumentó del 5,9% al 8,6%, sugiriendo una reconfiguración de la calidad del empleo.

4.4.1. Reacción inicial y adaptación de los dispositivos de ingreso

Para la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), la declaración del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) representó un desafío de una naturaleza particular, ya que la interrupción de la presencialidad se produjo en un momento clave de la vida institucional: en plena ejecución de su Taller de Iniciación a la Vida Universitaria (TIVU). Este dispositivo es central para la UNTDF no como un filtro, sino como la principal instancia de socialización y afiliación para sus nuevos estudiantes. La reacción inicial de la universidad, por tanto, se centró en cómo sostener la función primordial del TIVU en un contexto de virtualidad forzada.

La suspensión de las actividades presenciales fue abrupta y obligó a una redefinición inmediata de la estrategia de ingreso. El referente de la gestión académica de la UNTDF, Castelucci, describe el momento preciso de la interrupción y la primera decisión que se tomó:

“Nosotros estábamos justo en la segunda semana del Taller de Iniciación a la Vida Universitaria, el TIVU, que en nuestra universidad dura tres semanas. La primera decisión fue suspender la presencialidad del TIVU, y de inmediato nos pusimos a pensar, junto con los coordinadores de los institutos, cómo continuarlo”.

Esta cita pone de relieve la celeridad de la respuesta. La prioridad no fue cancelar, sino adaptar. El desafío era mayúsculo, dado que el TIVU está concebido como un espacio de encuentro e intercambio, fundamental para construir lazos en una universidad que valora la cercanía. Castelucci define el espíritu del dispositivo de la siguiente manera:

“El TIVU para nosotros no es un filtro, es un espacio de bienvenida, de construcción de la identidad de ser estudiante universitario, de conocer la institución y a sus compañeros. Es el primer paso para empezar a sentirse parte de la UNTDF”.

Sostener esta función de "bienvenida" y "construcción de identidad" se convirtió en el principal objetivo de la adaptación. La estrategia consistió en replicar la estructura de las comisiones del

taller en un entorno virtual, buscando preservar, en la medida de lo posible, la dinámica de trabajo grupal y el rol de los tutores. El proceso de adaptación se describe así:

“Lo que hicimos fue transformar las comisiones presenciales en aulas virtuales dentro de nuestro campus Moodle. El desafío fue mantener la dinámica de taller, no que fuera un simple repositorio de textos. Se trabajó mucho con los docentes y tutores para que propusieran actividades interactivas, foros de debate, trabajos en grupo. Fue un esfuerzo enorme por no perder el espíritu del TIVU”.

El trabajo de campo revela que el mayor impacto y la principal preocupación de la gestión no fueron los aspectos tecnológicos, sino los vinculares. La transición a la virtualidad amenazaba con diluir el componente humano que la UNTDF considera esencial en la formación de sus estudiantes, especialmente en la etapa de ingreso. Castelucci reflexiona sobre esta tensión:

“La principal pérdida, sin duda, fue el vínculo cara a cara. El poder mirarse a los ojos, el gesto, la charla en el pasillo... eso es irremplazable. La virtualidad te permite continuar, te da herramientas, pero la construcción de una comunidad de aprendizaje se hace mucho más difícil. Generar confianza y un sentido de pertenencia a través de una pantalla fue nuestro reto más grande”.

En conclusión, la reacción inicial de la UNTDF y la adaptación de sus dispositivos de ingreso estuvieron marcadas por un esfuerzo deliberado por proteger la función socializadora y de afiliación de su Taller de Iniciación. Más allá de la rápida implementación de soluciones tecnológicas, el análisis de la entrevista evidencia que el foco institucional estuvo puesto en la dimensión humana y pedagógica, buscando recrear la cercanía y el sentido de comunidad en un entorno virtual para no "soltarle la mano" a los ingresantes en el momento más crítico de su transición a la vida universitaria.

Adaptación de los dispositivos de ingreso en un contexto de carencias

La adaptación de los dispositivos de ingreso o el inicio de las cursadas para los nuevos estudiantes se dio en un contexto institucional con importantes limitaciones previas en cuanto a la virtualidad. Tal como indica el rector la universidad "no contaba con un área de educación a distancia ni con un sistema de campus virtual robusto antes de la pandemia". En este sentido confirmó esta situación: "no teníamos armado nada de eso, absolutamente nada", y "no teníamos formación en educación a distancia". Esto significó que la transición fue particularmente desafiante.

Los cursos de ingreso pre-pandemia habían variado, desde un "repaso del secundario con una carga horaria más extensa" en épocas anteriores, a un sistema más enfocado en la "introducción a la vida universitaria con menos horas de matemáticas y más enfoque en temas como la inscripción y el uso de la biblioteca" después de 2015. La adaptación de estos o el inicio de las primeras materias para los ingresantes de 2020 se realizó de manera abrupta:

- **Provisión de recursos tecnológicos:** Para enfrentar las desigualdades digitales, la UNTDF tomó medidas drásticas. Castelucci relató: "desarmamos la universidad en computadora... desarmamos los laboratorios y le llevábamos la computadora a cada

alumno". También se proveyó apoyo para la conectividad mediante la entrega de chips y la cobertura de costos de datos móviles.

- **Uso de plataformas externas y esfuerzos individuales:** Dada la falta de un campus virtual propio consolidado, las clases se desarrollaron utilizando "plataformas como Meet y Zoom". El exrector incluso mencionó que "pagó de su propio bolsillo el servicio de Meet para poder grabar las clases" y ofrecerlas de forma asincrónica, beneficiando a estudiantes con problemas de conexión o laborales.
- **Envío de materiales:** Se recurrió al envío de materiales de estudio por correo electrónico como una vía complementaria.
- **Adaptación docente:** Los docentes tuvieron que adaptar sus clases, muchos sin experiencia previa en entornos digitales, aprendiendo sobre la marcha a utilizar las herramientas disponibles. Incluso se "llevaron pizarrones a las casas para seguir dando clases", ilustrando el nivel de improvisación y compromiso requerido.

A pesar de los esfuerzos, la transición no estuvo exenta de dificultades. La falta de un área de educación a distancia consolidada y la resistencia a la virtualidad en algunos sectores de la universidad fueron obstáculos. La infraestructura también representó un problema, como la "conectividad deficiente" en la sede de Río Grande antes de la llegada de la fibra óptica.

En conclusión, la reacción inicial de la UNTDF se centró en una fuerte acción solidaria y en una adaptación de emergencia para la continuidad pedagógica de los ingresantes y demás estudiantes. La ausencia de una infraestructura robusta para la educación virtual fue suplida con creatividad, esfuerzo institucional y personal, y la provisión directa de recursos a los estudiantes más necesitados, demostrando una lógica de respuesta anclada en la contención comunitaria y la resolución pragmática de problemas ante una crisis sin precedentes.

4.4.2 Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes

La estrategia de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) para el acompañamiento de sus ingresantes durante la pandemia se articuló como una continuación directa de la filosofía de su Taller de Iniciación (TIVU): un enfoque centrado en la persona, que busca mitigar las desigualdades y sostener el vínculo por sobre todas las cosas. Las políticas implementadas se pueden analizar en dos grandes dimensiones: el soporte material para reducir la brecha digital y el acompañamiento pedagógico y socioemocional para garantizar la permanencia.

El primer gran obstáculo identificado por la gestión fue el acceso desigual a la tecnología. La UNTDF, consciente de que la continuidad pedagógica dependía de las condiciones materiales de sus estudiantes, llevó a cabo un diagnóstico rápido para diseñar una respuesta específica. El referente de la gestión académica, Castelucci, describe el proceso:

“Lo primero que hicimos fue un relevamiento a través de nuestros sistemas para saber quiénes no tenían computadoras o conexión a internet. Fue un trabajo rápido para tener un mapa de la situación real de nuestros ingresantes y del resto de los estudiantes”.

A partir de este diagnóstico, la universidad implementó una política de préstamo de equipamiento, utilizando los recursos disponibles en la institución para atender las necesidades

más urgentes. Esta medida, aunque limitada por la cantidad de equipos, representó un esfuerzo concreto por socializar los recursos existentes. Castelucci detalla:

“Con ese relevamiento, lo que se hizo fue gestionar el préstamo de los equipos que teníamos en la universidad. Las computadoras de los laboratorios o las que estaban en las bibliotecas se pusieron a disposición de los estudiantes que no tenían. Se armó un sistema de comodato para que pudieran llevarse una computadora a su casa”.

Más allá del soporte material, el pilar fundamental del acompañamiento en la UNTDF fue la dimensión pedagógica y humana. La institución buscó activamente sostener la cercanía que la caracteriza, replicando sus sistemas de tutorías y seguimiento en el entorno virtual. El objetivo era que ningún ingresante se sintiera perdido o abandonado tras la finalización del TIVU adaptado. En palabras de Castelucci:

“El sistema de tutorías fue clave. Cada tutor tenía un grupo reducido de ingresantes para hacer un seguimiento cercano, para ver cómo venían con las materias, si tenían dificultades, si necesitaban algo. El objetivo era que nadie se nos ‘cayera’ del sistema, que siempre tuvieran un referente a quien acudir”.

El análisis de la entrevista revela que, para la UNTDF, el concepto de "acompañamiento" trasciende lo meramente académico. La gestión hizo un fuerte hincapié en la contención socioemocional, entendiendo que el contexto de aislamiento generaba angustia y dificultades personales que impactaban directamente en el estudio. Castelucci reflexiona sobre esta dimensión como un eje central de la política institucional:

“Entendimos que detrás de cada estudiante había una familia y una situación compleja. La contención emocional fue tan importante como la pedagógica. Se crearon espacios de escucha, se flexibilizaron las cursadas para quienes tenían problemas personales o familiares. La universidad tuvo que ser, más que nunca, una comunidad de cuidado”.

En definitiva, las políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes en la UNTDF se manifestaron como una estrategia integral y profundamente humanista. La respuesta combinó el soporte material, a través del préstamo de equipamiento, con un robusto andamiaje de tutorías y un enfoque central en la contención socioemocional. El trabajo de campo demuestra que, para la UNTDF, la clave para sostener la inclusión en la crisis no fue la tecnología en sí misma, sino la capacidad de la institución para preservar su cultura de cercanía y cuidado en un contexto de distancia física.

Debido a lo expuesto, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) implementó una serie de políticas de apoyo y acompañamiento a sus ingresantes durante la pandemia, caracterizadas por un fuerte componente de asistencia directa y adaptación a las carencias infraestructurales preexistentes.

- Red solidaria y apoyo material directo:

La iniciativa más destacada y de respuesta inmediata fue la creación de una "red solidaria". Esta política de apoyo integral incluyó:

- Provisión de computadoras
- Apoyo para la conectividad
- Asistencia en necesidades básicas
- Materiales de estudio

- **Adaptación pedagógica y acceso a clases:**

Frente a la ausencia de un área de educación a distancia o un campus virtual robusto antes de la pandemia, la UNTDF se volcó a soluciones pragmáticas para asegurar la continuidad, lo cual fue vital para los ingresantes que comenzaban sus estudios:

- Uso de plataformas externas
- Grabación de clases
- Envío de materiales por correo electrónico

- **Apoyo socioeconómico adicional:**

Además de la red solidaria, se gestionaron otras formas de apoyo:

- **Pasantías y Becas:** El exrector mencionó que tuvieron "una gestión muy fuerte fue con las pasantías y eso sí conseguimos muchos chicos que eh entren de pasante a la municipalidad, en gobierno, en empresas, los que les daba un respaldo". También se refirió a la gestión de becas en un sentido más amplio.
- **Residencia Estudiantil:** Se "armó la residencia también", lo cual, aunque no exclusivo para ingresantes, es un apoyo estructural importante para estudiantes que lo requieran.

En conjunto, las políticas de la UNTDF para los ingresantes durante la pandemia se caracterizaron por un enfoque directo y material, buscando resolver las necesidades básicas y tecnológicas más urgentes para posibilitar el inicio y la continuidad de los estudios en un contexto de precariedad tecnológica institucional. La "red solidaria" fue la expresión más clara de este enfoque comunitario y de contención integral.

4.4.3. Supuestos y lógicas subyacentes

A partir del análisis de la actuación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) durante la pandemia, especialmente a través de las reflexiones de su entonces Rector, Juan José Castellucci, y el "Informe UNTDF", se pueden inferir los siguientes supuestos y lógicas subyacentes que guiaron su respuesta institucional:

Nº	Eje Conceptual del Supuesto/Lógica	Descripción del Supuesto/Lógica Subyacente en la UNTDF	Evidencia/Ejemplos Clave
----	------------------------------------	--	--------------------------

1	Solidaridad y Contención Comunitaria Inmediata	La universidad tenía una responsabilidad primaria de velar por el bienestar básico e integral de todos sus miembros (alumnos, docentes, no docentes), trascendiendo la mera continuidad académica. Sin cubrir necesidades fundamentales (comida, combustible, etc.), el aprendizaje sería imposible.	- Creación de una "red solidaria" para garantizar comida, combustible, fotocopias, computadoras y servicio de internet. Identificación de "situaciones muy críticas" en la comunidad.
2	Precariedad Tecnológica Institucional y Necesidad de Soluciones Ad Hoc	Reconocimiento explícito de la falta de infraestructura y experiencia en educación a distancia previa a la pandemia. La respuesta debió basarse en la improvisación, el pragmatismo extremo y la adaptación creativa de los recursos disponibles, no en sistemas preexistentes robustos.	- Exrector Castellucci: "no teníamos armado nada de eso, absolutamente nada" (respecto a un sistema de educación a distancia), "no teníamos formación en educación a distancia". "Desarmamos la universidad en computadora... desarmamos los laboratorios y le llevábamos la computadora a cada alumno". Uso de plataformas externas como Meet y Zoom.
3	Acción Directa y Resolución Pragmática de Problemas	Ante la falta de sistemas establecidos, predominó la lógica de la intervención directa y la búsqueda de soluciones prácticas e inmediatas a los problemas emergentes. Enfoque de "hacer lo que se pueda con lo que se tiene".	- Rector pagando de su bolsillo el servicio de Meet para grabar clases. Docentes llevando "pizarrones a las casas para seguir dando clases".
4	Prioridad de la Vida y la Salud sobre Otros Intereses	Un supuesto ético fundamental guio las decisiones: la preservación de la salud y la vida de la comunidad universitaria estaba por encima de otras consideraciones (académicas, políticas, etc.), influyendo en la gestión de la crisis incluso frente a presiones internas.	- Exrector Castellucci: "yo prefiero perder una elección, perder una clase, perder una materia, pero no perder una vida, porque la vida no la recuperamos nunca".
5	Resiliencia y Compromiso Individual	La respuesta institucional se apoyó fuertemente en la capacidad de adaptación, la dedicación y el esfuerzo personal de los miembros de la comunidad universitaria (docentes, no docentes, equipo de gestión) para funcionar en condiciones muy adversas.	- Equipo de gestión trabajando "de las 8 de la mañana hasta las 12 de la noche, no teníamos horario". Adaptación de la comunidad a condiciones muy difíciles.
6	Centralidad del Acceso Material para la Continuidad Pedagógica	Supuesto de que las barreras materiales (falta de computadoras, conectividad, materiales de estudio físicos) eran el principal impedimento para la continuidad pedagógica de muchos estudiantes. Sin estos recursos básicos, cualquier esfuerzo pedagógico sería en vano.	- Acciones de la "red solidaria" enfocadas en proveer computadoras, conectividad y fotocopias.

7	Gestión en Crisis en un Contexto de Juventud Institucional	Al ser la universidad más joven del estudio y con un departamento de educación a distancia no consolidado, enfrentó la pandemia en una etapa temprana de desarrollo institucional. Esto pudo haber permitido flexibilidad para medidas drásticas, pero también implicó mayor dependencia de soluciones personalizadas o centralizadas.	- Falta de un departamento de educación a distancia consolidado (inferido). Flexibilidad para tomar medidas drásticas como desarmar laboratorios. Dependencia de soluciones personalizadas o centralizadas ante la falta de estructuras intermedias robustas para la virtualidad.
---	--	--	---

Cuadro 5- Los supuestos que articulan las políticas de la UNTDF fuente: datos propios

Conclusión del Capítulo 4

A lo largo de este capítulo se ha presentado un análisis descriptivo y en profundidad de las respuestas institucionales de las cuatro universidades seleccionadas —UNCA, UNLaR, UNPA y UNTDF— frente a la crisis generada por la pandemia de COVID-19. El objetivo ha sido reconstruir, a partir de la evidencia documental y el testimonio de sus protagonistas, las lógicas de acción, las políticas implementadas y los desafíos que cada institución enfrentó al adaptar sus dispositivos de ingreso y acompañamiento a un contexto de virtualización forzosa. El análisis de los casos individuales revela que, si bien todas compartieron el desafío común, cada una configuró una respuesta singular, moldeada por su historia, su cultura y sus capacidades preexistentes.

Los hallazgos demuestran la existencia de cuatro modelos de respuesta diferenciados. La UNCA se caracterizó por una lógica de gestión centralizada, donde el Rectorado asumió un rol protagónico para unificar la respuesta, buscando imponer coherencia y equidad en una estructura institucional tradicionalmente fragmentada. La UNLaR, por su parte, evidenció una lógica de escalamiento reactivo, donde una fuerte decisión política de continuidad obligó a la institución a expandir de manera exponencial una capacidad tecnológica formalmente existente pero subutilizada, generando un "tsunami" operativo.

En el sur, la UNPA desplegó una lógica de respuesta proactiva y planificada, anticipándose a las directrices nacionales y estableciendo desde el primer momento un marco estratégico de "cuatro ejes" que orientó todas sus acciones posteriores. Finalmente, la UNTDF se distinguió por una lógica comunitaria y vincular, donde la prioridad no fue la tecnología en sí misma, sino el sostenimiento del lazo humano y el acompañamiento personalizado a los ingresantes, en consonancia con su identidad como una institución de proximidad.

A pesar de estas divergencias en las lógicas de gestión, es posible identificar un terreno común. Todas las universidades reconocieron la brecha digital como el principal obstáculo para la equidad e implementaron políticas de apoyo socioeconómico. De igual manera, todas comprendieron la necesidad de un acompañamiento pedagógico que trascendiera la mera transmisión de contenidos. Sin embargo, como se ha detallado en cada caso, la forma, el alcance y la filosofía de estas políticas variaron significativamente.

La descripción detallada de estas cuatro trayectorias institucionales proporciona la base empírica necesaria para el siguiente paso de la investigación. Habiendo reconstruido la respuesta particular de cada universidad, el próximo capítulo se abocará al análisis comparativo, poniendo en diálogo estas semejanzas y divergencias para responder a las

preguntas centrales de esta tesis sobre cómo los factores institucionales, las concepciones de justicia y los contextos territoriales dieron forma a las políticas universitarias en tiempos de crisis.

Capítulo 5: análisis comparativo, resultados y discusión

5.1. Dimensiones de comparación de las políticas de ingreso implementadas

A partir del marco teórico delineado y el análisis de los casos universitarios presentado en el Capítulo 4, este apartado se dedica a explicitar las dimensiones analíticas que estructuran la comparación de las políticas de ingreso implementadas por las universidades de Catamarca (UNCA), La Rioja (UNLaR), Patagonia Austral (UNPA) y Tierra del Fuego (UNTDF) durante el crítico período 2020-2022. Estas dimensiones se desprenden de los conceptos centrales de esta tesis, tales como la "primera vinculación universitaria", la "justicia social" —con los aportes de Fraser y Dubet—, las "desigualdades" socioeconómicas, culturales y, crucialmente, digitales, la "virtualización forzada" y la influencia de las "trayectorias institucionales" y las capacidades estatales/institucionales en las respuestas a la crisis pandémica. Su articulación permite una comprensión profunda de las estrategias adoptadas y sus implicancias.

1. *Contexto institucional pre-pandemia y capacidades heredadas:* Esta dimensión resulta fundamental, ya que las características de cada universidad previas a la crisis —su antigüedad, tamaño, cultura organizacional, la robustez de sus sistemas de educación a distancia (SIED), la disponibilidad de campus virtuales, la formación docente previa en TIC y la naturaleza de sus dispositivos de ingreso tradicionales — configuraron el punto de partida y condicionaron diferencialmente sus respuestas. El marco teórico de la tesis subraya cómo las "trayectorias institucionales" y los "recursos" preexistentes fueron determinantes. El análisis del Capítulo 4 ilustra esta premisa al mostrar, por ejemplo, que la UNLaR y la UNPA, al contar con alguna infraestructura y experiencia previa en educación a distancia, transitaban hacia la virtualización de manera distinta a la UNTDF, que, carente de estas estructuras, recurrió a una mayor improvisación, o a la UNCA, cuya respuesta fue heterogénea entre facultades. La capacidad de adaptar los dispositivos de ingreso estuvo, por ende, fuertemente ligada a estas condiciones heredadas.
2. *Reacción institucional inicial y procesos de toma de decisiones:* el análisis comparativo de las primeras respuestas institucionales revela que no existió un modelo único de reacción, sino que cada universidad procesó el shock inicial del confinamiento a través de sus propias capacidades, culturas políticas y estructuras de gobernanza preexistentes. El sentido de examinar en detalle la forma y celeridad de estas primeras decisiones radica en que actuaron como un verdadero "stress test" institucional: la crisis no inventó las características de cada casa de estudios, sino que las expuso y las exacerbó, sentando las bases para toda la trayectoria de su respuesta posterior. En este marco, la proactividad de la UNPA al suspender las actividades presenciales incluso antes del decreto nacional no fue un hecho aislado, sino la manifestación de una capacidad de gestión centralizada y ágil, capaz de tomar decisiones estratégicas basadas en un análisis del contexto global. La inmediata definición de "cuatro ejes centrales" para

guiar la respuesta —continuidad funcional, pedagógica, acompañamiento y articulación con el medio— demuestra una lógica de planificación y no de mera reacción. Esto significa que la UNPA enfrentó la incertidumbre con un marco político claro, lo que le permitió orientar sus recursos de manera ordenada desde el primer momento. En contraste, el modelo centralizado de la UNCA se comprende en un sentido diferente: no tanto como una expresión de una cultura de gestión unificada preexistente, sino como una respuesta política deliberada para contener la fragmentación interna. Las tensiones observadas entre el Rectorado y las unidades académicas son significativas porque revelan una cultura institucional históricamente segmentada, donde la autonomía de las facultades podía conducir a respuestas desiguales. La decisión de centralizar la respuesta fue, en palabras de su Rector, una medida para "garantizar un piso de equidad para todos los estudiantes". Por lo tanto, el sentido de su centralización fue el de imponer una coherencia y una equidad que la estructura fragmentada de la universidad, librada a su propia inercia, probablemente no hubiera producido. Por su parte, la reacción de la UNTDF se interpreta a través de su identidad como una institución de menor escala y con una fuerte cultura de proximidad. Su respuesta inmediata no se centró en la tecnología o en los grandes procedimientos, sino en el desafío de sostener el vínculo con la cohorte de ingresantes, cuyo Taller de Iniciación (TIVU) fue interrumpido abruptamente. El sentido de su accionar fue, fundamentalmente, la preservación del lazo social y la contención humana. Mientras otras instituciones discutían sobre plataformas, la preocupación central en la UNTDF era cómo replicar la "cercanía" y el "encuentro humano" en un entorno virtual. Esto demuestra que sus "capacidades institucionales" más relevantes no eran las tecnológicas o burocráticas, sino las relacionales y pedagógicas. En definitiva, se dice que estas reacciones iniciales impactaron en la gestión del ingreso porque cada modelo de decisión —el estratégico y planificado de la UNPA, el centralizado-unificador de la UNCA y el comunitario-vincular de la UNTDF— configuró un abordaje distinto del problema. La forma en que cada universidad enfrentó los primeros días de la crisis no fue una simple anécdota, sino la expresión de su ADN institucional, un acto político que condicionó las herramientas que se crearon, los actores que se priorizaron y, en última instancia, el tipo de experiencia que se ofreció a los nuevos estudiantes en el momento más crítico de su transición a la vida universitaria.

3. *Modalidades de adaptación de los dispositivos de ingreso:* Este eje comparativo se centra en las estrategias específicas adoptadas para la virtualización de los procesos de ingreso. Comprende la adaptación de cursos preuniversitarios o introductorios, el tipo de plataformas tecnológicas empleadas (propias, externas, Moodle, Google Classroom, WhatsApp), la necesaria modificación de contenidos y metodologías de enseñanza, y la crucial implementación de mecanismos de evaluación en línea. La "virtualización forzada", concepto central de la tesis, obligó a cada universidad a gestionar esta transición de manera particular, como se detalla en el Capítulo 4. La UNLaR, por ejemplo, adaptó sus módulos de ingreso a su campus virtual preexistente; la UNCA evidenció una marcada heterogeneidad facultativa en sus respuestas; y la UNTDF dependió de plataformas externas y de un notable esfuerzo individual de sus actores. Estas adaptaciones se vinculan

estrechamente con la problemática de las "desigualdades digitales", tanto en el acceso efectivo como en la calidad de la propuesta virtualizada ofrecida a los ingresantes.

4. *Políticas de apoyo y acompañamiento a ingresantes (dimensiones de justicia social):* Dimensión central de la tesis, se desagrega para analizar cómo las universidades buscaron promover la "justicia social" (Fraser y Honneth, 2017) y mitigar o exacerbar desigualdades, abordando:
 - **Soporte para el acceso tecnológico (redistribución):** se evalúan las medidas como entrega de chips de datos, préstamo o provisión de dispositivos (computadoras, tablets), becas de conectividad y otras formas de facilitación del acceso a internet. El Capítulo 4 muestra que todas las universidades implementaron alguna forma de apoyo tecnológico, principalmente chips, pero con alcances y focalizaciones distintas, destacándose la integralidad de la "Red Solidaria" de la UNTDF en la provisión de recursos materiales.
 - **Acompañamiento pedagógico:** Incluye el análisis de tutorías (de pares y docentes), clases de apoyo, la adaptación de materiales didácticos y la capacitación docente específicamente orientada a la enseñanza virtual para los nuevos estudiantes.
 - **Soporte socioeconómico y bienestar (redistribución y reconocimiento):** Considera becas económicas, bolsones de alimentos, el mantenimiento de comedores (ej. mediante viandas), y el ofrecimiento de apoyo psicológico y emocional. La UNLaR, por ejemplo, fortaleció las tutorías y el apoyo emocional, mientras que la UNCA mantuvo el servicio de comedor.
 - **Comunicación e información:** Se examinan las estrategias desplegadas para mantener informados y orientados a los ingresantes en el nuevo contexto. El "Gabinete de Experiencias Pedagógicas" de la UNPA es un ejemplo de respuesta en este ámbito. Estas políticas, en su conjunto, reflejan diferentes comprensiones y capacidades institucionales para abordar las dimensiones de redistribución y reconocimiento de la justicia social fraseriana.
5. *Recursos institucionales movilizados y articulaciones:* Esta dimensión se refiere a la capacidad de cada universidad para movilizar sus recursos humanos (equipos de educación a distancia, personal de bienestar, docentes), financieros (reasignaciones presupuestarias, gestión de nuevos fondos) y tecnológicos preexistentes o adquiridos durante la crisis. Se incluye también el análisis de la articulación interna entre diferentes áreas de la universidad (ej. secretarías académicas con bienestar estudiantil) y las articulaciones externas con el sistema universitario nacional (a través del CIN), ministerios, gobiernos provinciales y empresas de telecomunicaciones. El Capítulo 4 evidencia que la existencia, o no, de equipos consolidados de educación a distancia resultó crucial. La capacidad de reasignar presupuesto (como en la UNPA) o de generar iniciativas de amplio alcance y gestión de recursos externos (como la "Red Solidaria" en UNTDF) varió entre las instituciones. La articulación con el CIN, por ejemplo, fue un factor común para acceder a beneficios como la gratuidad de dominios ".edu.ar".
6. *Supuestos y lógicas subyacentes en la acción institucional:* Se indaga en las concepciones, tanto implícitas como explícitas, que orientaron las decisiones y acciones de cada universidad: la visión sobre su rol en contextos de crisis,

las percepciones sobre el estudiantado ingresante y sus necesidades, las lógicas de gobernanza predominantes (más jerárquicas o colaborativas), y la orientación hacia la innovación, el pragmatismo o la improvisación forzada. El análisis de las entrevistas a gestores en el Capítulo 4 revela estas lógicas subyacentes. Por ejemplo, la UNTDF operó bajo una lógica de solidaridad y contención comunitaria ante la precariedad infraestructural; la UNPA demostró una lógica de anticipación y responsabilidad institucional; en la UNCA, se evidenciaron tensiones y lógicas de poder interno que afectaron la cohesión de la respuesta; y en la UNLaR, primó una lógica de adaptación rápida apoyada en las capacidades preexistentes. Estos supuestos son cruciales para entender la configuración de las políticas y la concepción de la "primera vinculación universitaria" durante la pandemia en cada caso.

7. *Impacto percibido y desafíos para la Inclusión:* Aunque la tesis se enfoca primordialmente en las políticas implementadas, esta dimensión busca comparar cómo las instituciones evaluaron preliminarmente, o se prepararon para evaluar, el impacto de estas medidas en el acceso efectivo, la permanencia inicial de los ingresantes y la potencial profundización o mitigación de las desigualdades preexistentes. La investigación parte de la hipótesis de que la "digitalización, aunque necesaria, amplió las desigualdades existentes". El análisis de cada caso en el Capítulo 4 permite inferir cómo cada universidad percibió estos desafíos para la inclusión. La preocupación por la brecha digital fue, en efecto, transversal, pero las estrategias para su abordaje y la capacidad de medir su impacto real en las cohortes de ingresantes fueron diversas.

Estas siete dimensiones, profundamente interconectadas, permiten un análisis comparativo sistemático y profundo de las políticas de ingreso. Facilitan la comprensión de que las respuestas universitarias no fueron homogéneas, sino el resultado de una compleja interacción entre el shock externo de la pandemia, las capacidades y trayectorias institucionales acumuladas, los contextos socioeconómicos y tecnológicos regionales, y las lógicas de acción de los actores involucrados en cada casa de estudios.

5.2. Semejanzas y divergencias en las respuestas institucionales de las cuatro universidades

El análisis comparativo de las políticas implementadas por las cuatro universidades revela un panorama complejo donde, frente a un desafío común —la "virtualización forzada" de los "inicios" a la vida universitaria—, emergieron respuestas institucionales marcadamente diversas. Si bien todas las casas de estudio compartieron la urgencia de garantizar la continuidad pedagógica y atender la brecha digital, las estrategias y el alcance de sus acciones divergieron significativamente, reflejando sus capacidades, culturas y trayectorias preexistentes.

Una semejanza fundamental radicó en la transición generalizada hacia la enseñanza virtual. Todas las instituciones recurrieron al uso de plataformas tecnológicas y reconocieron la necesidad transversal de capacitar a sus docentes. Sin embargo, aquí surgen las primeras divergencias clave. Universidades como UNLaR y UNPA, que contaban con Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) y campus virtuales con cierto grado de desarrollo, pudieron escalar estas plataformas y ofrecer una transición más estructurada. En

contraste, la UNCA evidenció una heterogeneidad interna considerable, donde la respuesta depende de la capacidad de cada facultad, mientras que la UNTDF, al carecer de un área consolidada, debió construir soluciones "desde cero", recurriendo a un notable pragmatismo.

[El abordaje de la brecha digital constituyó otra área de convergencia en el diagnóstico, pero de divergencia en la acción. Las cuatro universidades implementaron políticas de apoyo material, siendo la distribución de chips de datos móviles la medida más extendida, en un claro esfuerzo de redistribución. No obstante, la escala y naturaleza de este apoyo variaron. La UNTDF se distinguió por la integralidad de su "Red Solidaria", que incluyó el préstamo de computadoras obtenidas del desmantelamiento de laboratorios, evidenciando una respuesta contundente ante la precariedad. La UNPA, por su parte, optó por una estrategia de reasignación presupuestaria para adquirir equipamiento y gestionó activamente acuerdos nacionales para liberar el uso de datos. La UNLaR focalizó su ayuda en los estudiantes del interior provincial, mientras que la respuesta en la UNCA parece haber sido más fragmentada y dependiente de la iniciativa central.

Finalmente, en cuanto al acompañamiento pedagógico y la creación de un vínculo —dimensión ligada al reconocimiento—, las divergencias se acentuaron. La UNPA innovó con su "Gabinete de Experiencias Pedagógicas", utilizando redes sociales y televisión local para alcanzar a los ingresantes. La UNTDF, fiel a su cultura de proximidad, se centró en un seguimiento tutorial casi personalizado para sostener el lazo humano. Por su parte, la UNLaR y la UNCA fortalecieron sus sistemas de tutorías y flexibilizaron normativas, aunque con un enfoque quizás más tradicional. Estas diferencias demuestran que, si bien el imperativo de virtualizar la "primera vinculación universitaria" fue una constante, las trayectorias institucionales y las lógicas de gestión de cada universidad generaron un mosaico de respuestas con significativas implicancias para la equidad en el acceso.

5.3. Discusión de los resultados a la luz del territorio teórico

A partir del marco teórico y los datos analizados en el Capítulo 4 de la tesis de maestría "Las políticas de ingreso en tiempos de confinamiento y post confinamiento por COVID-19", se realiza el siguiente análisis sobre las respuestas institucionales de las cuatro universidades (UNCA, UNLaR, UNPA y UNTDF):

5.3.1. Justicia Social (redistribución y reconocimiento) en las políticas de ingreso analizadas

Al analizar las políticas de ingreso y acompañamiento implementadas por las cuatro universidades, el marco de la justicia social de Nancy Fraser permite una interpretación más profunda, distinguiendo entre las dimensiones de redistribución (justicia socioeconómica) y reconocimiento (justicia cultural o simbólica). Si bien todas las instituciones actuaron en ambas esferas, el análisis comparativo revela diferencias significativas en el énfasis, el alcance y la naturaleza de sus intervenciones, las cuales reflejan sus distintas capacidades y culturas institucionales.

- La Dimensión de la Redistribución: Respuestas a la Brecha Digital

En el plano de la redistribución, la semejanza más notoria fue el reconocimiento unánime de la brecha digital como el principal obstáculo para la equidad. Las cuatro universidades

implementan políticas de apoyo material, principalmente a través de la provisión de conectividad (chips de datos), para contrarrestar esta desigualdad socioeconómica. Sin embargo, las divergencias aparecen en la escala y la gestión de estos recursos.

La UNTDF se destaca por haber implementado la política redistributiva más integral y radical. A través de su "Red Solidaria", no solo gestionó conectividad, sino que actuó directamente sobre la falta de equipamiento prestando las computadoras de sus laboratorios desmantelados. Esta acción, que implicó la socialización de los bienes físicos de la universidad, representa un profundo acto de redistribución, nacido de una lógica de emergencia y de una cultura de fuerte compromiso comunitario.

Por su parte, la UNPA demostró una aproximación más estratégica e institucionalizada. Su principal medida fue la reasignación formal de partidas presupuestarias —originalmente destinadas a viajes y otros gastos suspendidos— para la compra de equipamiento y el fortalecimiento de la conectividad. Esta decisión evidencia una capacidad de gestión planificada, que, si bien buscaba el mismo fin que la UNTDF, lo hizo a través de los canales administrativos formales.

En el caso de la UNLaR y la UNCA, las políticas redistributivas se centraron casi exclusivamente en la provisión de conectividad. La UNLaR, con su vasta dispersión territorial, focalizó sus esfuerzos en hacer llegar los chips a los estudiantes de las sedes y delegaciones del interior, mostrando una clara conciencia de la desigualdad geográfica. La UNCA, a su vez, centralizó su respuesta a través de programas gestionados desde el Rectorado. Aunque efectivas, estas respuestas fueron menos abarcativas en lo material que las de las universidades patagónicas.

- *La Dimensión del Reconocimiento: Acompañamiento y Construcción del Vínculo*

En la esfera del reconocimiento, todas las instituciones entendieron que el soporte material era insuficiente y que era crucial acompañar a los ingresantes, reconociendo sus ansiedades y su condición de vulnerabilidad en la transición a la vida universitaria. Todas fortalecieron sus sistemas de tutorías, pero con filosofías y prácticas divergentes.

Nuevamente, la UNTDF sobresale por la centralidad que le otorgó al "vínculo". Su política de reconocimiento consistió en un "seguimiento casi personalizado". El objetivo no era solo resolver dudas académicas, sino reconocer la identidad y la situación emocional del ingresante, haciéndolo sentir parte de una comunidad que se preocupaba por él.

La UNPA, por su lado, implementó una política de reconocimiento innovadora a través de su "Gabinete de Experiencias Pedagógicas". Al utilizar redes sociales y la televisión local, la universidad reconoció y validó las diversas culturas juveniles y ecosistemas mediáticos en los que habitan sus estudiantes, adaptando su comunicación a ellos en lugar de exigirles una adaptación unilateral a los canales institucionales tradicionales.

Finalmente, la UNCA y la UNLaR centraron sus políticas de reconocimiento en el fortalecimiento de sus dispositivos más formales, como los sistemas de tutorías académicas y la flexibilización de las normativas de cursada. Si bien estas acciones son fundamentales, su enfoque parece estar más orientado a reconocer al estudiante en su rol (sus dificultades académicas) que a la persona en su integralidad (sus ansiedades, su contexto familiar), como se observó con mayor énfasis en las universidades patagónicas.

En síntesis, el análisis revela que, si bien todas las universidades actuaron en ambas dimensiones de la justicia social, las instituciones más pequeñas y periféricas (UNPA y

UNTDF) demostraron una mayor capacidad para implementar políticas integrales e innovadoras tanto en la redistribución como en el reconocimiento, posiblemente debido a su escala y a una cultura de mayor proximidad con su comunidad.



Gráfico 5. Políticas de Justicia Social en universidades durante la pandemia. Fuente: datos propios

5.3.2. Igualdad de oportunidades versus igualdad de posiciones en los "inicios" virtualizados

El marco teórico de la tesis, aludiendo a Dubet, plantea la tensión entre buscar la "igualdad de oportunidades" (que todos tengan un punto de partida formalmente equitativo) y la "igualdad de posiciones" (que se reduzcan las brechas en los resultados y experiencias).

- *Búsqueda de Igualdad de Oportunidades:*
Las políticas implementadas por las cuatro universidades, principalmente las de apoyo tecnológico (chips, dispositivos) y la adaptación de los contenidos y metodologías de los cursos de ingreso a formatos virtuales, pueden entenderse como esfuerzos por garantizar una "igualdad de oportunidades" en el acceso a los "inicios" virtualizados. Se buscó que la mayor cantidad posible de ingresantes pudiera, al menos formalmente, conectarse y participar. Sin embargo, la "virtualización forzada", como sostiene la hipótesis de la tesis, inherentemente tropezó con las "desigualdades digitales" preexistentes. El acceso a un dispositivo no es lo mismo que contar con un ambiente adecuado para el estudio en el hogar, ni tener las competencias digitales previas necesarias, ni una conexión estable y de calidad. Por lo tanto, la "igualdad de oportunidades" fue, en el mejor de los casos, una aspiración limitada por estas brechas estructurales.
- *Desafíos para la Igualdad de Posiciones:*
Lograr una "igualdad de posiciones" (es decir, que las experiencias de aprendizaje y

los resultados iniciales no estuvieran fuertemente diferenciados por el origen socioeconómico o el capital tecnológico) fue un desafío aún mayor y probablemente inalcanzable en el contexto de emergencia.

- Las diferencias en la calidad de la conexión, el tipo de dispositivo, el apoyo familiar, las responsabilidades de cuidado, y la propia capacidad de adaptación de los docentes a la enseñanza virtual, generaron una gran dispersión en las experiencias de los ingresantes.
- Si bien medidas como la grabación de clases (UNTDF), las tutorías (UNPA, UNLaR) o la flexibilidad académica buscaron mitigar estas diferencias y apoyar a quienes enfrentan mayores dificultades, es probable que la pandemia haya ampliado las brechas en las "posiciones" de los estudiantes al comenzar su trayectoria universitaria. Los "inicios" virtualizados no fueron homogéneos.

Las políticas de ingreso, en su mayoría, se centraron en intentar nivelar el "acceso" (oportunidades), pero las condiciones estructurales dificultaron enormemente incidir sobre la "experiencia" y los "resultados" iniciales de manera equitativa (posiciones).

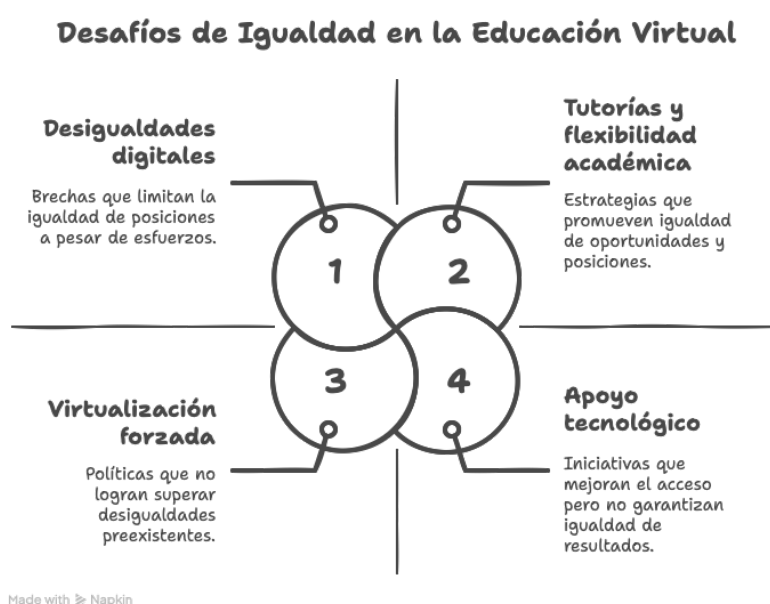


Gráfico 6: Desafíos de igualdad en la educación virtual. Fuente: elaboración propia

5.3.3. El Crisol de la crisis: cómo los factores institucionales y contextuales moldearon las respuestas universitarias

El análisis comparativo de las políticas de ingreso y las estrategias de acompañamiento implementadas por las universidades de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego durante la pandemia (detallado en la sección 5.2) no puede comprenderse cabalmente sin atender al profundo entrelazamiento entre las "trayectorias institucionales" de cada casa de estudios y los contextos específicos en los que se desenvuelven. Como sostiene el marco teórico de esta tesis, las respuestas a una crisis de la magnitud de la provocada por el COVID-19 no son producto del azar ni de decisiones aisladas, sino que están intrínsecamente moldeadas

por la historia, los recursos acumulados, las culturas organizacionales y las particularidades del entorno socioeconómico y tecnológico de cada institución.

Los factores institucionales emergieron como diferenciadores clave en la capacidad y modalidad de respuesta de las cuatro universidades. Uno de los más evidentes fue el grado de desarrollo de sus capacidades tecnológicas y la experiencia previa en educación a distancia. Así, la UNLaR y la UNPA, que contaban con Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) y campus virtuales con un mayor grado de madurez, pudieron escalar sus respuestas de manera más orgánica y sistémica, aunque no exentas de desafíos en la masificación y la capacitación docente urgente. En el otro extremo, la UNTDF, una institución más joven y sin una base consolidada en este ámbito, tuvo que construir soluciones "desde cero", lo que implicó un fuerte componente de pragmatismo, improvisación y una notable movilización de esfuerzos individuales y de gestión. La UNCA, por su parte, exhibió una heterogeneidad interna significativa, donde la capacidad de respuesta varió considerablemente entre sus facultades, dependiendo en gran medida de las fortalezas preexistentes en cada unidad académica o del apoyo que pudiera brindar su equipo central de educación a distancia.

La cultura organizacional y el estilo de liderazgo también jugaron un papel crucial en la celeridad, cohesión y naturaleza de las respuestas. La proactividad y la capacidad de reasignación presupuestaria en la UNPA, la notable respuesta comunitaria y de acción directa en la UNTDF, la movilización de sistemas preexistentes en la UNLaR, y las tensiones internas y la fragmentación observada en algunos momentos en la UNCA, son ejemplos de cómo las dinámicas internas y las visiones de la gestión universitaria influyeron en la forma de afrontar la crisis. Del mismo modo, la disponibilidad de recursos humanos y financieros –desde personal capacitado en educación a distancia hasta la capacidad efectiva de reasignar o gestionar fondos para equipamiento, conectividad o ayudas económicas directas– resultó determinante para la escala y el impacto de las políticas de apoyo implementadas.

A estos factores institucionales se sumaron, de manera interdependiente, los factores contextuales. Las características socioeconómicas regionales de las provincias del NOA (Catamarca, La Rioja) y de la Patagonia (Santa Cruz, Tierra del Fuego) –con sus perfiles de pobreza, inserción en el mercado laboral, costo de vida y vastedad territorial (aspectos documentados en informes como "Desigualdad en Provincias Argentinas")– definieron la naturaleza y la urgencia de las demandas estudiantiles y el tipo de vulnerabilidades que las universidades debieron atender prioritariamente. La intensidad y el carácter integral de la "Red Solidaria" de la UNTDF, por ejemplo, no pueden disociarse del contexto insular con altos costos y posibles vulnerabilidades agudas de su comunidad.

La infraestructura de conectividad provincial fue otro factor contextual crítico. La calidad y extensión de la cobertura de internet en cada provincia, y especialmente en sus zonas rurales o periféricas, impusieron un límite objetivo a la efectividad de las políticas de virtualización, independientemente de los esfuerzos institucionales por proveer chips de datos o dispositivos. Finalmente, las políticas gubernamentales nacionales (directrices del Ministerio de Educación, acuerdos gestionados a través del CIN como la gratuidad de dominios ".edu.ar") y las políticas provinciales (sanitarias, educativas), así como la capacidad de las universidades para articular con otros actores (empresas de telecomunicaciones, otros organismos estatales), también influyeron en el margen de maniobra y en los recursos disponibles para cada institución.

En definitiva, el análisis de las políticas de ingreso y acompañamiento durante la pandemia revela que las respuestas universitarias fueron el resultado de un complejo Inter juego entre los

imperativos de la crisis, los principios de justicia social y equidad que cada institución buscó sostener, las capacidades institucionales heredadas y acumuladas, y las profundas desigualdades estructurales y particularidades de cada contexto regional. No hubo una única "receta" para la crisis, sino una multiplicidad de caminos recorridos, cada uno con sus luces y sombras, que reflejan la diversidad y la complejidad del sistema universitario argentino y su anclaje territorial.

5.3.4 La transformación de los "inicios" universitarios en pandemia y sus implicancias para la justicia social

La pandemia de COVID-19 irrumpió como un evento disruptivo que forzó a las cuatro universidades estudiadas – UNCA, UNLaR, UNPA y UNTDF – a una transformación abrupta de sus políticas de ingreso y, consecuentemente, de la experiencia de los "inicios" a la vida universitaria. La "virtualización forzada" se convirtió en la norma, pero su implementación y las estrategias de acompañamiento no fueron homogéneas, sino que estuvieron profundamente marcadas por las "trayectorias institucionales" y las "capacidades heredadas" de cada casa de estudios, así como por los dispares contextos socioeconómicos y tecnológicos de sus regiones. En este escenario, la continuidad pedagógica y la adaptación a la virtualidad se erigieron como el desafío inmediato. Todas las instituciones suspendieron la presencialidad y buscaron sostener sus actividades a través de medios tecnológicos. Sin embargo, las estrategias particulares variaron significativamente. Universidades como UNLaR y UNPA, que contaban con Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) y campus virtuales con cierto desarrollo previo, pudieron escalar estas plataformas y ofrecer una transición relativamente más estructurada, aunque no exenta de dificultades en la capacitación docente masiva y en la adaptación de los contenidos de ingreso. En contraste, la UNTDF, carente de una infraestructura robusta para la educación a distancia, debió construir respuestas "desde cero", recurriendo a plataformas externas como Meet y Zoom y a un notable esfuerzo individual y de gestión, incluyendo la adaptación de los cursos de ingreso y las primeras materias en un formato de emergencia. La UNCA presentó un panorama heterogéneo, donde algunas facultades con mayor experiencia en virtualidad (Humanidades, Tecnología) lograron una mejor adaptación que otras (Salud), que inicialmente dependieron de herramientas más precarias como WhatsApp, evidenciando una fragmentación en la respuesta institucional.

El abordaje de la brecha digital y la promoción de la equidad fue una preocupación transversal, reconociendo las "desigualdades digitales" que afectaban, en particular, a los ingresantes. En consonancia con la dimensión de redistribución de la justicia social de Nancy Fraser, todas las universidades implementaron alguna forma de apoyo material, siendo la entrega de chips de datos móviles la medida más común. No obstante, la profundidad y el alcance de estas políticas difirieron notablemente. La UNTDF se destacó por su "Red Solidaria", una iniciativa integral que no solo proveyó conectividad y computadoras (obtenidas del desmantelamiento de laboratorios), sino también alimentos, combustible y fotocopias, reflejando una respuesta a las múltiples carencias en un contexto de alta vulnerabilidad y baja infraestructura tecnológica. La UNPA reasignó presupuesto para conectividad y equipamiento en préstamo y promovió el acceso gratuito a dominios ".edu.ar". La UNLaR focalizó la entrega de chips y ayudas económicas puntuales, especialmente para estudiantes del interior. La UNCA, por su parte, distribuyó chips y mantuvo el servicio de comedor mediante viandas.

En cuanto a la dimensión de reconocimiento, se observaron esfuerzos por atender las dificultades y el bienestar de los estudiantes a través de la flexibilización de normativas, la implementación de apoyos socioemocionales (como en UNLaR) y estrategias de comunicación adaptadas (por ejemplo, el "Gabinete de Experiencias Pedagógicas" de la UNPA, que utilizó redes sociales y TV local). La acción directa y personalizada de la "Red Solidaria" de la UNTDF también puede leerse como una potente forma de reconocimiento de las situaciones individuales.

La influencia de los factores institucionales y contextuales fue determinante en la configuración de estas respuestas. Las trayectorias institucionales –antigüedad, desarrollo previo de educación a distancia, cultura organizacional y estilos de liderazgo– definieron la capacidad de reacción y adaptación. Universidades con SIED más consolidados (UNLaR, UNPA) partieron de una base diferente a la de instituciones más jóvenes o con menor desarrollo en este ámbito (UNTDF, sectores de UNCA). Asimismo, los contextos regionales, con sus perfiles socioeconómicos y de infraestructura de conectividad (reflejados en informes como "Desigualdad en Provincias Argentinas"), moldearon las necesidades específicas de los estudiantes y el tipo de apoyo requerido.

Entre las innovaciones, desafíos y lecciones aprendidas, se destacan la creatividad y resiliencia de las comunidades universitarias. Iniciativas como la "Red Solidaria" (UNTDF) o el "Gabinete de Experiencias Pedagógicas" (UNPA) surgieron como respuestas innovadoras a desafíos inéditos. Los desafíos comunes incluyeron la capacitación docente masiva, la brecha digital, el mantenimiento del vínculo pedagógico y la salud mental de la comunidad. Una lección transversal fue la constatación de que la pandemia actuó como un "catalizador" (Rector Calderón, UNLaR), exponiendo debilidades preexistentes, pero también forzando a las instituciones a repensar prácticas y a acelerar transformaciones. La necesidad de una inversión estratégica en tecnología educativa, formación docente y sistemas de apoyo estudiantil integral emergió como un imperativo.

5.4. Implicancias de los hallazgos

Los hallazgos de esta investigación tienen profundas implicancias. Teóricamente, complejizan la comprensión de la "primera vinculación universitaria" en contextos de crisis, subrayan la urgencia de repensar la justicia social en entornos digitales y confirman el peso de las trayectorias institucionales. En la práctica, señalan la necesidad de políticas públicas e institucionales que fortalezcan la infraestructura tecnológica, promuevan la equidad digital, desarrollen modelos híbridos inclusivos y refuercen los sistemas de apoyo integral al estudiante, con especial atención a los ingresantes. Para futuras investigaciones, se abren líneas sobre el impacto a largo plazo de la virtualización en las trayectorias estudiantiles, el análisis de buenas prácticas en modelos híbridos y la exploración de la dimensión de representación estudiantil en la gestión de crisis.

En definitiva, el estudio comparativo de estas cuatro universidades argentinas ofrece un panorama detallado de cómo la pandemia de COVID-19 reconfiguró drásticamente los "inicios" a la vida universitaria, evidenciando tanto la capacidad de adaptación y resiliencia del sistema como la persistencia de desigualdades que requieren una atención política e institucional sostenida para construir un futuro educativo más justo e inclusivo.

5.5. Conclusiones generales

La investigación desarrollada en la tesis de maestría "Las políticas de ingreso en tiempos de confinamiento y post confinamiento por COVID-19. Un estudio comparativo sobre 'los inicios' a la vida universitaria en las universidades de Catamarca, La Rioja, Patagonia Austral y Tierra del Fuego durante el período 2020-2022" ofrece una mirada profunda y contextualizada a las transformaciones impuestas por una crisis sin precedentes. A continuación, se presenta una síntesis de sus hallazgos, sus aportes al campo de estudio –particularmente al de los "inicios a la vida universitaria"–, sus limitaciones y proyecciones, y reflexiones finales orientadas a la construcción de políticas de ingreso más justas e inclusivas.

5.5.1 Síntesis de los principales hallazgos: los "inicios" universitarios en la encrucijada pandémica

La pandemia de COVID-19 forzó una abrupta "virtualización forzada" de la educación superior, impactando de lleno en los "inicios" a la vida universitaria. El estudio comparativo de las universidades de Catamarca (UNCA), La Rioja (UNLaR), Patagonia Austral (UNPA) y Tierra del Fuego (UNTDF) reveló que, si bien todas transitaban hacia modalidades virtuales para asegurar la continuidad pedagógica, las estrategias y su efectividad fueron marcadamente heterogéneas. Esta variabilidad estuvo intrínsecamente ligada a las "trayectorias institucionales" previas, especialmente en cuanto a la existencia y madurez de sus sistemas de educación a distancia y su infraestructura tecnológica. Así, instituciones como UNLaR y UNPA, con alguna base preexistente, pudieron escalar sus sistemas de manera más orgánica, mientras que la UNTDF, carente de estas estructuras, y la UNCA, con una respuesta fragmentada entre sus facultades, enfrentaron mayores desafíos, recurriendo a soluciones de emergencia y a un considerable esfuerzo individual, en cuanto individuo que habita la universidad y de gestión.

Un hallazgo transversal fue el reconocimiento de la "desigualdad digital" como un obstáculo crítico. En respuesta, todas las instituciones implementaron medidas de redistribución principalmente mediante la entrega de chips de datos. Sin embargo, el alcance de estas políticas varió, destacándose la "Red Solidaria" de la UNTDF por su abordaje integral de las necesidades materiales (conectividad, dispositivos, alimentos, etc.), una respuesta que refleja una profunda conciencia de las múltiples carencias de su comunidad. En la dimensión del **reconocimiento**, se observaron esfuerzos por atender las dificultades estudiantiles a través de la flexibilización académica, apoyos socioemocionales y estrategias de comunicación adaptadas, como el "Gabinete de Experiencias Pedagógicas" de la UNPA.

A pesar de estas intervenciones, la investigación sugiere que la tensión entre garantizar una "igualdad de oportunidades" y alcanzar una "igualdad de posiciones" se agudizó. La virtualización, aunque necesaria, tendió a magnificar las brechas preexistentes, dejando entrever que el acceso formal a la tecnología no se traduce automáticamente en una experiencia educativa equitativa. Los factores institucionales (liderazgo, cultura organizacional, recursos) y contextuales (características socioeconómicas regionales, infraestructura de conectividad provincial) fueron determinantes en la configuración de las respuestas. Finalmente, la crisis también catalizó innovaciones y demostró la resiliencia de las comunidades universitarias, pero expuso debilidades estructurales y la necesidad de repensar las políticas de ingreso y permanencia.

Aportes de la investigación al campo de estudio de los "inicios a la vida universitaria"

Esta tesis se inscribe y contribuye significativamente al campo de estudio de los "inicios a la vida universitaria", un área que se encuentra en continua construcción y ha cobrado mayor relevancia a partir de la masificación de la educación superior. Dicho campo se articula en torno a dimensiones clave como el "acceso y admisión, articulación entre niveles educativos, acompañamiento pedagógico y aprendizaje del código académico".

La presente investigación enriquece este campo al:

1. **Analizar los "inicios" en un contexto extremo:** Ofrece un estudio empírico comparativo sobre cómo la primera vinculación universitaria se configuró bajo el shock de una pandemia global, evidenciando la vulnerabilidad de esta etapa y la plasticidad de las respuestas institucionales.
2. **Profundizar en la dimensión del "acompañamiento pedagógico" virtualizado:** Detalla cómo las estrategias de acompañamiento, cruciales para los ingresantes, debieron reinventarse en la virtualidad, con distintos grados de éxito y con un fuerte componente de innovación y esfuerzo docente e institucional.
3. **Vincular los "inicios" con la justicia social y la desigualdad digital:** Aplica el marco de la justicia social (Fraser) y el concepto de "desigualdades digitales" al análisis de las políticas de ingreso en emergencia, mostrando cómo estas dimensiones son indisociables de una comprensión cabal del acceso y la permanencia en la universidad contemporánea. El estudio ilustra cómo el "aprendizaje del código académico" (Sotelo, 2025) se vio mediado y, en muchos casos, obstaculizado por las condiciones materiales y tecnológicas de los estudiantes.
4. **Destacar la heterogeneidad institucional en el abordaje del "acceso y admisión":** Al comparar cuatro universidades con distintas trayectorias y contextos, la tesis muestra que no existe una única forma de gestionar el ingreso, y menos aún en crisis. Las respuestas fueron un reflejo de sus historias, recursos y las lógicas de sus actores, lo que complejiza cualquier intento de generalización sobre las políticas de acceso.
5. **Contribuir a la reflexión sobre la "articulación entre niveles":** Si bien no es su foco principal, la crisis pandémica y la virtualización de los ingresos necesariamente impactaron la transición desde el nivel secundario, un aspecto central en los estudios sobre los "inicios" (Sotelo, 2025), al modificar radicalmente las expectativas y las primeras experiencias de los aspirantes.

De este modo, la tesis no sólo describe las políticas implementadas, sino que, al ponerlas en diálogo con el marco teórico sobre los "inicios" y la justicia social, contribuye a una comprensión más matizada de los desafíos que enfrenta la democratización efectiva de la educación superior en Argentina.

Limitaciones del estudio y proyecciones para futuras investigaciones

Este estudio, como toda aproximación investigativa, posee limitaciones que abren nuevas líneas de indagación. Su enfoque temporal (2020-2022) captura la respuesta inmediata y de mediano plazo a la crisis; estudios longitudinales serían cruciales para evaluar el impacto de estas experiencias en las trayectorias completas de los estudiantes. Si bien se recogieron las voces de gestores, una profundización en las experiencias subjetivas de ingresantes y docentes

mediante metodologías cualitativas intensivas enriquecería la comprensión de los aspectos pedagógicos y socioemocionales. La dimensión de "representación" estudiantil en la toma de decisiones durante la crisis también merece una exploración más detallada.

Proyectando hacia el futuro, sería valioso investigar la consolidación (o abandono) de las innovaciones implementadas, el impacto diferencial de los modelos híbridos que puedan surgir, y cómo las "lecciones aprendidas" se traducen (o no) en cambios institucionales sostenidos. Ampliar el estudio comparativo a otras universidades y contextos, incluyendo diferentes tipos de instituciones, también permitiría robustecer los hallazgos y generalizaciones.

5.6 Reflexiones finales: hacia políticas de ingreso más justas e inclusivas en la postpandemia

La pandemia de COVID-19 actuó como un severo "test de estrés" para las políticas de ingreso universitario, magnificando desigualdades preexistentes, pero también iluminando la capacidad de resiliencia e innovación del sistema. La experiencia transitada obliga a repensar los "inicios" a la vida universitaria no como un mero trámite administrativo, sino como una etapa fundacional que requiere un compromiso institucional explícito con la justicia social y la inclusión.

Avanzar hacia políticas de ingreso más justas en la era postpandemia implica trascender las respuestas de emergencia. Requiere una inversión estratégica y sostenida en equidad digital, que vaya más allá de la provisión de conectividad e incluya el desarrollo de competencias digitales críticas y el diseño de entornos virtuales pedagógicamente ricos y accesibles. Implica fortalecer los sistemas de acompañamiento integral, que reconozcan la diversidad de necesidades de los ingresantes (materiales, académicas, socioemocionales) y ofrezcan apoyos flexibles y efectivos. La articulación entre presencialidad y virtualidad en posibles modelos híbridos debe diseñarse con una intencionalidad pedagógica clara, buscando potenciar las ventajas de cada modalidad en favor de la inclusión y la calidad.

Asimismo, es fundamental institucionalizar la flexibilidad y la cultura de la evaluación continua, utilizando datos e investigación para informar la toma de decisiones y adaptar las políticas a contextos cambiantes. La colaboración interinstitucional y la articulación con otros niveles del Estado son también cruciales para abordar desafíos estructurales que exceden la capacidad de una única universidad.

En última instancia, la investigación sobre los "inicios" a la vida universitaria, enriquecida por las lecciones de la pandemia, debe seguir nutriendo el debate sobre cómo las universidades públicas pueden cumplir de manera más efectiva su rol en la democratización del conocimiento y en la construcción de una sociedad más equitativa. El desafío radica en transformar las adaptaciones reactivas en políticas proactivas y sostenibles que pongan la justicia social en el centro de la experiencia universitaria desde el primer día.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

Altbach, P. G. (2015). *The International Imperative in Higher Education*. Sense Publishers.

Álvarez, F., Aiello, M., Heredia, L. M., & Sgreccia, N. (2021). Experiencias de estudiantes de posgrado en Educación a Distancia en la UNTREF en el contexto de la pandemia y la postpandemia. En *Memorias del IV Congreso Internacional de Educación a Distancia y V Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Abierta*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Arias Núñez, M. F., Cambours de Donini, A. M., & Lastra, K. F. (2021). Pandemia y universidades: dificultades y respuestas en el Conurbano Bonaerense. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 156-179.

Artopoulos, A., & Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina: Políticas, pedagogías y plataformas. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(51), 107-130

Atairo, D., & Rovelli, L. (2020). El estudio de caso en investigaciones sobre políticas universitarias en Argentina. En C. Suasnábar, L. Rovelli, & E. Di Piero (Coords.), *Análisis de Política Educativa: Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina*. Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Berstein, B (1999) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata

Blanco, R., & Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 69-84. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/99767/CONICET_Digital_Nro.7bb3f259-53db-4328-9b0d-1a8315b2c414_A.pdf?sequence=2

Bok, D. C. (2009). *Más allá de la torre de marfil: la responsabilidad social de la universidad moderna*. Universidad de Palermo, Cátedra UNESCO-UNU "Historia y Futuro de la Universidad".

Bombini, G., & Labeur, P. (Eds.). (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Editorial Biblos.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2010). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.

Bracchi, C. (2016). Descifrando El Oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias*

Burbules, N. C., & Callister, T. A. (2006). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ediciones Granica.

Cambours Ocampo, A. M., & Gorostiaga, J. M. (Eds.). (2016). *Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas*. Aique Educación.

Camou, A., & García de Fanelli, A. M. (2009). La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado. En S. Gvirtz & A. Camou (Eds.), *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 9-24). Granica.

Carli, S. (2007). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.

Carli, S. (2011). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. *Pensamiento Universitario*, 14.

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

Carli, S. (Ed.). (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil: historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.

Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico: itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Prometeo Libros.

Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/versidad*, 2(2), 57-67.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y escribir en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica USA.

Cassany, D., & Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*. Fayard.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (2002). La démocratisation de l'enseignement supérieur: Un point de vue sociologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 35(1), 55-70.

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2002-1-page-55.htm>

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.

Charlot, B. (2016). Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 2(6), 1-9.
<https://periodicos.ufrn.br/ensinointerdisciplinar/article/view/11175>

Chiroleu, A. (1998). *Políticas de reforma de la educación superior en los noventa: El caso de la Argentina*. (Tesis de Doctorado no publicada). FLACSO, Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. UNR Editora.

Chiroleu, A. (2008). DEMOCRATIZACIÓN E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA: SUS ALCANCES DURANTE LOS GOBIERNOS KIRCHNER (2003-2015). *Revista en Educación*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698176003>

Chiroleu, A. (2009). El acceso a la universidad de los sectores populares: logros de una década y desafíos a futuro. En A. Chiroleu, M. I. Suasnábar, & L. Rovelli (Comps.), *Política universitaria en la Argentina: Desagregando el análisis en torno a los procesos de democratización e inclusión* (pp. 43-68). Ediciones IEC-CONADU.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(48), 1-15.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>

Chiroleu, A. (2012). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Propuesta Educativa*, 38(2), 23-36.

Chiroleu, A. (2013). Tendencias en la evolución del acceso a la Educación Superior en la Argentina. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(1), 33-56.

Chiroleu, A. (2018). La inclusión como problema en la agenda de la política universitaria argentina. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (15), 11-23.

Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2015). El acceso a la educación superior en Argentina y Brasil: Una comparación de las orientaciones predominantes en las políticas públicas universitarias. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 5, 13-33.

Chiroleu, A., Marquina, M., & Rinesi, E. (Eds.). (2010). *A 90 años de la Reforma Universitaria*. UNGS.

Chiroleu, A., Marquina, M., & Rinesi, E. (2015). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Chiroleu, A., Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2012). Política universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. En J. F. Dias Sobrinho & D. Catani (Eds.), *Políticas de Evaluación en Educación Superior en América Latina* (pp. 15-56). UNICAMP/Xamá.

Clark, B. R. (1960). *The Open Door College*. McGraw-Hill.

Clark, B. R. (1973). Development of the Sociology of Higher Education. *Sociology of Education*, 46(1), 2-14.

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.

Clark, B. R. (2015). El desarrollo de la Sociología de la Educación Superior. En *Sociología de la Educación Superior. Contribuciones y sus contextos* (pp. 19-37). Universidad de Palermo.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (s.f.). *Estándares y procedimientos para la acreditación de carreras de posgrado*. CONEAU.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (s.f.-a). *Convenios y Unidades Ejecutoras*. CONICET.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (s.f.-b). *Home*. Recuperado el 19 de mayo de 2025, de <https://www.conicet.gov.ar>

Corti, F. (2014). El primer año en la universidad. La experiencia de los estudiantes. En I. D. Alcaraz (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 97-114). Laertes.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Anthropos.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/>

Coulon, A. (2017). Ser estudiante: la construcción de la identidad de estudiante. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 17-31.

Dabenigno, V., Lastra, K., Montes, N., & Sourrouille, F. (2021). *Desigualdades preexistentes y nuevas condiciones de escolarización en pandemia. Un estudio sobre la implementación del programa ATR en escuelas secundarias del conurbano bonaerense*. Documento de Trabajo N° 221. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Dale, R. (2000). Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.

Dalle, P. (2010). *La universidad y el mundo del trabajo: ¿un divorcio inevitable? La experiencia de los graduados recientes de la Universidad de Buenos Aires*. Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Di Piero, E. (2015). *Puentes hacia la inclusión universitaria: Un análisis a partir de la experiencia en el Curso de Ingreso a las carreras de Sociología de la FaHCE-UNLP (2012-2015)*. Cuestiones de sociología, (12).

Di Piero, E. (Comp.). (2024). *Ampliar horizontes: transiciones desiguales entre los niveles secundarios y superior en la pandemia bonaerense*. Imago Mundi. <https://www.edicionesimagomundi.com/producto/ampliar-horizontes/>

Di Piero, E., & Miño, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020 <https://www.redalyc.org/journal/4030/403066700005/>

DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. En W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 63-82). University of Chicago Press.

Duarte, B. (2009). De aspirantes a alumnos. Una clasificación de los sistemas de admisión y su aplicación a las universidades nacionales de la argentina. En S. Gvirtz & A. Camou (Eds.), *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado* (pp. 27-58). Granica.

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm

Dubet, F. (2006). Injusticias. La experiencia de las desigualdades en el trabajo. *Revista de Trabajo, Nueva Época*, 2(3), 9-21.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.

Dubet, F. (2015). ¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario). *Revista de Educación*, (367), 81-104.

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes: de cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Siglo Veintiuno Editores.

Dubet, F. (2023). Experiencias estudiantiles en la Educación Superior. *Pensamiento Universitario*, 21. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/pensamiento-universitario/revista-21/>

Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). UNIPE Editorial Universitaria.

ENACOM (Ente Nacional de Comunicaciones). (2020). *Acceso a Internet. Serie histórica por provincia y tipo de tecnología. Diciembre de 2020.* <https://datosabiertos.enacom.gob.ar/dashboards/20000/acceso-a-internet/>

Expósito, C. D., & Marsollier, R. G. (2020). COVID-19 y educación: Problemas, respuestas y escenarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63).

Ezcurra, A. M. (2005). *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la universidad*. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación, Federación Nacional de Docentes Universitarios / Editorial UNGS.

Ezcurra, A. M. (2013). Expansión de la educación superior y de los sectores medios en Argentina. Desafíos para la democratización con inclusión de la universidad. *Revista Debate Universitario*, 1(2), 79-92.

Fanelli, A., & Adrogué, C. (s.f.). *La transición entre la escuela media y la educación superior en la Argentina.* <https://investigacioneducativacoloquio.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/06/fanelli-y-adroguc3a9.pdf>

Fanelli, A., Marquina, M., & Rabossi, M. (2020). Acción y reacción en época de pandemia: la universidad argentina ante la COVID-19. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 3-8.

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 5(2), 109-123.

Feudal, G. (2017). *Desde la Escuela Secundaria Hacia la Universidad: Prácticas de Lectura y Escritura para el Ingreso en Los Estudios Superiores*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Figuera Gazo, P. (Ed.). (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Laertes.

Figuera Gazo, P. (Ed.). (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes.

Fonseca, M. T. (2014). Análisis longitudinal del proceso de transición a la universidad. Estudio de caso. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 115-136). Laertes.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.

Fraser, N., & Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Ediciones Morata.

Gaitán, A., & Coraglia, M. I. (2021). Las bibliotecas universitarias argentinas y la educación en línea ante la pandemia por COVID19. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(2), e111.

García de Fanelli, A. M. (2020). *Políticas de acceso y equidad en la educación superior argentina*. <https://cdi.mecon.gob.ar/bases/docelec/az5362.pdf>

García, P. D. (2023a). Historia, disputas y políticas en la organización del ingreso a las universidades nacionales en Argentina. *Anuario de Historia de la Educación*, 24(2), 159-176. <https://doi.org/10.51438/2313-9277.2023.24.2.e011>

García, P. D. (2023b). Mapeo de dispositivos de ingreso a las universidades públicas argentinas. *Práxis Educativa*, 27(3), 4-28. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270302>

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press.

González, G., Velázquez, M. M., & Scharagrodsky, C. (2022). *La formación docente en tiempos de pandemia: desafíos y perspectivas*. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/download/214/191/1156-1?inline=1>

GSMA. (2020). *The Mobile Economy Latin America 2020*. GSMA.

Gumport, P. J. (2007). Sociology of higher education: Contributions and their contexts. En P. Gumport (Ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. xiii-xliv). Johns Hopkins University Press.

Gvirtz, S., & Camou, A. (Eds.). (2009). *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Granica.

Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the "net generation". *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.

INDEC. (2020b). *Distribución del Ingreso (EPH). Segundo trimestre de 2020*. Informes Técnicos Vol. 4, n° 182. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/ingresos_2trim20490721EF86.pdf

INDEC. (2021a). *Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020*. Informes Técnicos Vol. 5, n° 55. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_209254F1072A.pdf

INDEC. (2021b). *Condiciones de Vida (EPH). Segundo Semestre de 2020*. Informes Técnicos Vol. 5, n° 91. https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_indicadores_hogares_05_22F217D37524.pdf

INDEC. (2021c). *Informe de pobreza multidimensional 2020*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos>

INDEC. (2022). *Encuesta Permanente de Hogares (EPH) Continua 2021*. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos>

INDEC. (2023). *Condiciones de vida y Producto Bruto Geográfico: Región NOA (Informe Anual)*. INDEC. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-InformesTecnicos>

Kessler, G. (2019). *La Experiencia de la Desigualdad: Fragmentación Social en la Argentina Contemporánea (Edición Ficticia)*. Siglo XXI Editores.

Krasner, S. D. (1984). Approaches to the state: Alternative conceptions and historical dynamics. *Comparative Politics*, 16(2), 223-246.

Krotsch, P. (2001). *La universidad argentina en transición: ¿del reformismo liberal al mercado?*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Krotsch, P. Suasnánar, C (2009). *Los estudios sobre educación superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo*. Pensamiento Universitario. 10 (35-54)

Lahire, B. (2016). *En defensa de la sociología. Contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsión de la realidad*. Siglo XXI Editores.

Ley Nacional N° 19.832. (1972, 29 de septiembre). *Creación de la Universidad Nacional de Catamarca*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Macchiarola, V., & Bustos, D. A. (2021). Políticas académicas en la emergencia socio-sanitaria por COVID-19: una experiencia de aprendizaje institucional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(34), 133-152.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Mancovsky, V., & Más Rocha, E. (2019). *La pedagogía del acompañamiento en la universidad. Una mirada desde las experiencias*. Noveduc.

Marquina, M. (2024) Revisando el concepto de gobernanza interna universitaria: En busca de la especificidad latinoamericana Gestión Educativa en Iberoamérica. Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación. Barcelona; Año: 2024; p. 107 - 118

Matozo, E. (2024). Clases virtuales, democratización e inclusión educativa en la universidad: estudiar en UBA y UNGS durante la pandemia. <https://doi.org/10.62174/arg.2024.9958>

McDonough, P. M., & Fan, J. (2007). Access as a Systemic, Long-Term Event: A Sociological Perspective on Student College Choice and Preparation. En P. Gumport (Ed.), *Sociology of*

higher education: Contributions and their contexts (pp. 85-108). Johns Hopkins University Press.

Mendonça, M. (2020). National Universities in Argentina during the pandemic outbreak. *Transformation in Higher Education*, 5(0), a91. <https://doi.org/10.4102/the.v5i0.91>

Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. En J. W. Meyer & R. R. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 41-62). Sage Publications.

Monetti, E., & Baigorria, L. (2022). Enseñar en la universidad en tiempos de COVID-19: una mirada desde la docencia universitaria. *Revista IRICE*, (42), 121-150.

Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos.

Natale, L., & Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica y desigualdad sociocultural en la universidad*. UNGS

Neave, G. (2012). *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe: The prince and his pleasure*. Palgrave Macmillan.

Núñez, P., & Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Homo Sapiens Ediciones.

Observatorio de la Deuda Social Argentina (ODSA). (2022). *Pobreza y Desigualdad en el Noroeste Argentino: Un Análisis Estructural (Informe Ficticio)*. UCA Ediciones.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36, 1-25.

Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 21, pp. 99-157). Springer.

Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251-267.

Pogré, P. (2014). La enseñanza universitaria: Desafíos frente a la diversidad. En A. Camou & S. Gvirtz (Comps.), *Debates universitarios sobre políticas educativas* (pp. 59-74). Granica.

Rivoir, A. L., & Morales, M. J. (2019). Brecha digital en América Latina y el Caribe: una revisión de la literatura. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 4(166), 11-30.

Robinson, L., Cotten, S. R., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., ... & Stern, M. J. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication & Society*, 18(5), 569-586.

Rodríguez Espinar, S. (2014). Transición a la universidad post-masificada: el reto de la atención a la diversidad. En P. Figuera Gazo (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 37-58). Laertes.

Rosovsky, H. (2010). *La universidad: Una guía para el usuario*. Siglo XXI Editores.

Salvia, A. (2020). *Heterogeneidad Estructural y Deuda Social en la Argentina del Siglo XXI (Título Ficticio)*. Eudeba.

SANTOS SHARPE, ANDRÉS; PEDRO NÚÑEZ (2022) Dinámicas de desigualdad en la escuela secundaria argentina: recorridos educativos y expectativas acerca del futuro. Íconos. Revista de Ciencias Sociales. FLACSO Ecuador

Santos Sharpe, A., & Dallaglio, L. M. T. (2025). Narrativas estudiantiles en pandemia. Estrategias institucionales y tácticas compensatorias en tres universidades estatales argentinas. *Revista Colombiana De Educación*, (94), e17983. <https://doi.org/10.17227/rce.num94-17983>

Schriewer, J. (2000). World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry. En T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 305-343). State University of New York Press.

Sotelo, L. A. (2018). *Estudiar en los confines*. UNPAEdita.

Sotelo, L. A. (2021). *Dramáticas del aprendizaje mediado por tecnologías en tiempos de arrojo a la virtualidad*. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*1 (10)

Sotelo, L. A. (2024). *Los inicios a la vida universitaria: un campo de estudio en construcción*. *Journal Academy*. 11 (5-32)

Sotelo, L. A (2025a) *Los inicios a la vida universitaria en Argentina*. Un campo de estudios en construcción. *Revista Espacios en Blanco*. 2 (2)

Sotelo, L. A. (2025b). *Protocolos para estudios exploratorios con IA Generativa en ciencias sociales*. 1 (80-90)

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.

Stake, R. E. (2003). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pp. 134-164). Sage Publications.

Suasnábar, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. FLACSO/Manantial.

Suasnábar, C. (2021). COVID-19 y Educación Superior: De la emergencia a la estrategia. *Revista Pensamiento Universitario*, 19.

Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2016). *Expansión y desigualdades en la educación superior argentina: un análisis desde las trayectorias*. Pro posições

Teichler, U. (2008). Diversification of higher education and the impact of rankings. En G. Haug, C. Tauch & P. G. Altbach (Eds.), *The IAU-UNESCO International Handbook of Higher Education* (pp. 45-63). Palgrave Macmillan.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.

Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (Vol. 1, pp. 243-280). Springer.

Universidad Nacional de Catamarca. (s.f.-a). Home. <http://www.unca.edu.ar>

Universidad Nacional de Catamarca. (s.f.-b). *Reglamento de Carrera Docente*. UNCa.

Universidad Nacional de Catamarca. (s.f.-c). *Programas de Extensión Universitaria: Escuela de Oficios*. Secretaría de Extensión Universitaria, UNCa.

Universidad Nacional de Catamarca. (c. 2020). *Plan Estratégico 2020-2030*.

Universidad Nacional de Catamarca. (2022a). *Plan Estratégico Institucional 2022-2027 (Documento interno)*. Rectorado, UNCa.

Universidad Nacional de Catamarca. (2022b). *Desafíos Pedagógicos en la Era Digital: Perfil del Estudiante de la UNCa (Documento Interno)*. Secretaría Académica, UNCa.

Universidad Nacional de Catamarca. (c. 2023). *Informe de Gestión 2022-2023*.

Universidad Nacional de Catamarca. (c. 2024). *Informe de Gestión 2023-2024*.

Universidad Nacional de Catamarca. (s.f.). En Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Universidad_Nacional_de_Catamarca

Urus, S. (2023). *Acá hablan distinto. Literacidades y tutorías en la educación superior*. Ediciones El Hacedor.

Valdivia Vizarreta, P. (2020). Educación Superior: Pandemia COVID-19. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 1-2.

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). *The Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Sage Publications.

Vercellino, S., & Pogré, P. (2023). *Transiciones. Instituciones y subjetividades en los inicios de los estudios universitarios*. Editorial UNRN.

Winner, L. (1985). Do Artifacts Have Politics? En D. MacKenzie & J. Wajcman (Eds.), *The Social Shaping of Technology* (pp. 26-38). Open University Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.

Zapata, G., Tejada, J., & Navío, A. (2021). La presencialidad adaptada en la educación superior en tiempos de pandemia: Percepciones del estudiantado y del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 369-379.