



Estudiantes y la experiencia de recurrir en la universidad. Aportes para la reflexión pedagógica en tiempos de post pandemia
Maximiliano Fava, Julieta Alcoba, Jesica Montenegro
Trayectorias Universitarias, 9 (17), e147, 2023
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e147>
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Estudiantes y la experiencia de recurrir en la universidad. Aportes para la reflexión pedagógica en tiempos de post pandemia

Students and the experience of repeating a course at the university.
Contribution for pedagogical reflection in post-pandemic times

Maximiliano Fava

<https://orcid.org/0000-0002-4873-9766>
maxifava@hotmail.com

Julieta Alcoba

<https://orcid.org/0000-0001-5334-4729>
julietaalcoba@yahoo.com.ar

Jesica Montenegro

<https://orcid.org/0000-0003-3264-249X>
jessica.montenegro.85@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

RESUMEN

Este artículo propone un diálogo entre resultados de una investigación en proceso de finalización y un conjunto de observaciones y reflexiones pedagógicas nacidas de lo vivenciado en el marco de la virtualización forzosa de la enseñanza producto de la pandemia de COVID-19. Los resultados de investigación que compartimos refieren a la experiencia estudiantil de recurrir en los primeros años de la universidad. Esta pesquisa se desplegó a partir de un diseño metodológico cualitativo, descriptivo y analítico, con un nivel de anclaje microsocio, y combinó una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Lo experimentado en el marco de la pandemia en nuestro rol docente y de asesoramiento pedagógico, permite realizar una relectura de los resultados y delinear desde la reflexión pedagógica caminos diversos para la transformación de nuestras prácticas en la universidad.

ABSTRACT

This article proposes a dialogue between the results of an investigation in process and a set of observations and pedagogical reflections of the enforced virtualization of teaching during the COVID-19 pandemic. The results we share refer to the student experience of repeating a course during the first years of the university. This research was developed from a qualitative, descriptive and analytical methodological design, from a microsocio point of view combined with a variety of methodological strategies and a preeminence of qualitative approaches. Teaching experiences and the pedagogical advisory role in the context of the pandemic allows us to re-read the results and outline various paths for the transformation of our practices at the university.

PALABRAS CLAVE

universidad,
experiencia estudiantil,
recurrir,
pandemia,
COVID19

KEYWORDS

university,
student experience,
repeating a course,
pandemic,
COVID 19



INTRODUCCIÓN

Este artículo retoma reflexiones y resultados de investigación acerca de la experiencia estudiantil de recurrir en el tramo inicial de las carreras universitarias y propone un diálogo entre estos hallazgos y las posibilidades de transformación de nuestras prácticas de enseñanza y asesoramiento pedagógico, a partir de lo vivenciado en el marco de la virtualización forzosa de la enseñanza producto de la pandemia de COVID 19. Buscamos hacer nuevas preguntas en pos de interpelar nuestras propias prácticas de enseñanza y asesoramiento, procurando tejer puentes de continuidad entre el tiempo de pre- pandemia, pandemia y el presente de nuestra universidad.

Los resultados empíricos que aquí se presentan acerca de la experiencia de recurrir forman parte de una investigación en proceso de finalización que tiene por objeto comprender las trayectorias académicas y las formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional y curricular de las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)ⁱ. La investigación de trayectorias educativas implica efectuar estudios que puedan dar cuenta de cómo se configura un tipo de relación entre el sujeto, la institución, los docentes y los conocimientos que allí circulan, en una determinada temporalidad y contexto social. La comprensión de tales procesos supone analizar trayectorias exitosas o cercanas a la duración teórica de las carreras, como otros recorridos caracterizados por discontinuidades, como es el caso de los recursantes. Con este último término, hacemos referencia a aquellos/as estudiantes que por no cumplir con las exigencias de acreditación de la materia deben cursarla nuevamente.

Los resultados empíricos que aquí se presentan acerca de la experiencia de recurrir forman parte de una investigación en proceso de finalización que tiene por objeto comprender las trayectorias académicas y las formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional y curricular de las carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)ⁱ.

La indagación en torno a esta condición estudiantil tiene una significatividad notable en la institución que estudiamos. Algunos datos cuantitativos dan cuenta de que un alto porcentaje de estudiantes se inscriben entre dos y cuatro veces a la cursada de las materias del ciclo de Ciencias Básicas del primer año: Matemática, Física y Química General e Inorgánica. Según datos relevados por el Observatorio Académico de la FCAyF (FCAyF, 2022), entre el 2008 y el 2021, solamente el 48,48% del estudiantado que se inscribió a cursar Física tardó entre uno y tres años en aprobar la cursada de la materia; en Matemática ese porcentaje representa el 39,35% de estudiantes y en Química General e Inorgánica el 30,71%. Se trata de tres asignaturas, de un total de ocho, que pertenecen al primer año de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal y que forman parte de los requisitos de correlativas para continuar con materias propias del segundo año.

Sumado a ello, estudios de corte cualitativo dan cuenta del impacto de la presencia de estudiantes recurrentes en las aulas de la institución que analizamos (Fava et al., 2014). En un estudio antecedente se señala que, en la FCAyF, los/as docentes distinguen a los estudiantes recurrentes como parte de aquellos sujetos que representan lo distinto, esto es, “el estudiante diferente” en comparación con sus expectativas acerca de a quiénes deberían encontrar en sus aulas. Por otro lado, Alcoba (2021) da cuenta de la significatividad cualitativa que la figura de recurrente tiene en la misma institución debido a su incidencia en los modos en que se configura la experiencia estudiantil. Al respecto el estudio concluye que los/as recurrentes se constituyen como pares distinguidos de los/as ingresantes noveles, con un peso de relevancia en la dinámica y configuración de la experiencia del colectivo estudiantil en los inicios de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP (Alcoba, 2021), dado que comparten tácticas previamente aprendidas para sostener las cursadas y sortear con éxito los exámenes. Los datos arrojados por estas investigaciones emergen como antecedentes valiosos para nuestra propia pesquisa, a fin de profundizar en la experiencia de aquellos/as que recurren.

En un estudio antecedente se señala que, en la FCAyF, los/as docentes distinguen a los estudiantes recursantes como parte de aquellos sujetos que representan lo distinto, esto es, “el estudiante diferente” en comparación con sus expectativas acerca de a quiénes deberían encontrar en sus aulas.

Este artículo se estructura en diversos apartados. En el primero explicitamos el territorio teórico y metodológico desde el cual se construye nuestra indagación. Posteriormente, presentamos hallazgos que indagan en las interpretaciones que los/as estudiantes recursantes realizan acerca de su inicio en los estudios universitarios, en las estrategias que despliegan frente al estudio y en las lecturas que hacen de los vínculos entre la preparación recibida en el nivel medio y las posibilidades de afrontar las exigencias de la Universidad. Luego, compartimos un conjunto de pesquisas y reflexiones que tensionan la práctica docente universitaria a partir de lo sucedido en la pandemia por COVID 19. Finalmente, proponemos un diálogo pedagógico entre los hallazgos acerca de la experiencia estudiantil de recursar y las posibilidades que, consideramos, pueden desplegarse a partir de las reflexiones y transformaciones producidas en el contexto de la virtualización forzosa de la enseñanza en la universidad.

LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL TERRITORIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta investigación ubica en el centro de su marco referencial la noción de trayectorias educativas que comprende los recorridos de los y las estudiantes en tanto sujetos históricos en un contexto particular y con un conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden sobre dicho recorrido (Gabbai, 2012). Tanto Terigi (2010) como Kaplan (2008) cuestionan la mirada que entiende las trayectorias educativas (escolares para Terigi) como homogéneas, ideales, teóricas, contraponiendo a ello la idea de trayectorias reales, plurales y diversas, que hablan de itinerarios concretos y contradictorios. A su vez, estudiar las trayectorias educativas tiene gran relevancia en tanto permite conocer el modo en que las y los estudiantes construyen sus experiencias educativas (Dubet y Martucelli, 1998). Las experiencias educativas son conceptualizadas desde estas investigaciones como diversas, no lineales, no homogéneas ni predecibles, a pesar de que, tanto en las instituciones como en buena parte de la literatura educativa, se suele asumir que se trata de una experiencia educativa común (Bracchi, 2016). Esto no implica señalar, sin embargo, que la construcción de la trayectoria educati-

va dependa puramente de decisiones individuales. Las trayectorias educativas se van construyendo a partir de lo que el agente adquiere y acumula, todo aquel capital -económico, cultural, social y simbólico-, que está condicionado socialmente. Gabbai (2012) señala que estudiar las trayectorias implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los cambios, los abandonos; supone detenerse en una multiplicidad de procesos y situaciones que, bajo una mirada crítica, permite relacionar las trayectorias académicas con las trayectorias sociales. Asimismo, las trayectorias se dan en forma situada en el marco de posibilidades y restricciones que ofrecen los contextos institucionales y pedagógicos. Nicastro y Greco (2009) afirman que el trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones. La institución universitaria además de ser un espacio habitado, representa y simboliza, un espacio social. Dubet afirma que no debemos considerar a la universidad como un simple mercado, si no como un aparato educativo capaz de afectar la vida personal de los actores y su subjetividad (Dubet, 2005). A su vez, Soraire (2012) define este espacio social como el lugar donde los y las estudiantes son agentes activos que actúan e interpretan de manera inmediata y práctica desde una perspectiva personal. Estos dos aportes, tomados en forma complementaria, posibilitan centrar la mirada en esa relación compleja y contradictoria entre lo que las instituciones “hacen” a los sujetos y lo que los sujetos pueden “hacer” en ellas.

En la misma línea conceptual, Benito, Germain y Justianovich (2016) socializan la experiencia del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles de la UNLP, un programa que cuestiona abordajes tradicionales de las trayectorias centrados en las condiciones de los y las alumnos/as y la plantean de un modo integral, relacionando las condiciones, disposiciones y expectativas del estudiantado con las condiciones estructurantes de la formación (el curriculum, la institución, las prácticas de enseñanza, evaluación y acreditación, entre otros). En lo que respecta al primer año de carrera, las autoras señalan que un porcentaje muy alto de estudiantes de trece instituciones de la UNLP no logran aprobar dos asignaturas en un ciclo lectivo y plantean como hipótesis de análisis una serie de trayectorias estudiantiles, elaboradas con el fin de comprender la experiencia singular de un grupo estudiado, no generalizable. En tal sentido, identifican categorías de trayectorias discontinuas, fragmentadas entre el aprendizaje y la acreditación, recurrentes y desfasadas, que, por un lado, muestran el modo en que las y los estudiantes se relacionan con las propuestas pedagógicas, los tiempos y reglas del plan de estudios y, por otro, invitan a revisar críticamente los dispositivos, ordenamientos y jerarquías del saber que las instituciones sostienen.

Uno de los máximos referentes de los estudios sobre educación superior en Argentina, Pedro Krotsch realiza dos grandes preguntas que son muy relevantes: ¿Qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad se ha masificado y complejizado? y ¿es posible hablar de “los estudiantes” a pesar de la diversidad social de los mismos y la heterogeneidad institucional en la que se distribuyen jóvenes cuya cultura es ahora un factor de fuerte impronta identitaria común? (Krotsch, 2014).

Uno de los máximos referentes de los estudios sobre educación superior en Argentina, Pedro Krotsch realiza dos grandes preguntas que son muy relevantes: ¿Qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad se ha masificado y complejizado? y ¿es posible hablar de “los estudiantes” a pesar de la diversidad social de los mismos y la heterogeneidad institucional en la que se distribuyen jóvenes cuya cultura es ahora un factor de fuerte impronta identitaria común? (Krotsch, 2014). De este modo Krotsch considera los cambios en la cultura juvenil para re-pensar al/a la estudiante universitario/a, poniendo en cuestión cierta imagen universalizante del/de la mismo/a. Es cierto que el análisis de las configuraciones juveniles actuales abre un campo propicio para la interpretación de las trayectorias, pero es dable reconocer que ellas se dan con diversas prácticas culturales; más aún, la universidad está hoy habitada no sólo por distintos/as jóvenes, sino también por adultos/as juvenilizados/as (Urresti, 2008). Por ello, resulta pertinente más que referir a la primacía de una cultura joven, tener en cuenta la diversidad de sujetos y prácticas, en un contexto epocal de liquidez y fluidez, de visibilidad, hiperconexión y dispersión, al decir de Sibilía (en Morandi y Gallo, 2016) y de crecimiento de las desigualdades sociales, entre otros rasgos de época, en el cual estas trayectorias universitarias tienen lugar. A partir de estas coordenadas conceptuales y mediante el estudio de casos intrínsecos (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995), centramos la atención en la comprensión e interpretación de las experiencias académicas de aquellos/as estudiantes que recursan materias de los primeros años en las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal. Desde un enfoque cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, indagamos las experiencias de estudiantes del tramo inicial (los dos primeros años) que han recursado una o más veces algunas de las materias de los primeros años. En las entrevistas en profundidad indagamos en las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia académica, asumiendo que estos registros ponen en escena las interpretaciones de los sujetos en una unidad narrativa que posibilita el conocimiento sobre la acción y la comprensión de la práctica (Bolívar, 2002).

Desde un enfoque cualitativo, a través de entrevistas en profundidad, indagamos las experiencias de estudiantes del tramo inicial (los dos primeros años) que han recurrido una o más veces algunas de las materias de los primeros años. En las entrevistas en profundidad indagamos en las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia académica, asumiendo que estos registros ponen en escena las interpretaciones de los sujetos en una unidad narrativa que posibilita el conocimiento sobre la acción y la comprensión de la práctica (Bolívar, 2002).

SOBRE LA EXPERIENCIA DE RECURSAR DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL

El trabajo de indagación permitió identificar algunos sentidos y valoraciones que los y las estudiantes destacan acerca de su experiencia inicial en la universidad, en particular en torno a la necesidad de recurrir materias producto de la dificultad que encuentran para aprobarlas.

Es importante destacar que para los/as recurrentes las explicaciones acerca de su “fracaso” se encuentran mayoritariamente vinculadas a sus trayectorias educativas previas o bien a aspectos de su propia subjetividad. El análisis de los testimonios nos permitió identificar que los/as estudiantes recurrentes visibilizan que las prácticas de estudio y formas de conocer válidas en el nivel secundario, se tornaron insuficientes o ineficaces para hacer frente a las nuevas prácticas de estudio que exige la universidad. Para ellos/as, esta diferencia explica muchas veces sus fracasos y su consecuente necesidad de recurrir las materias de los primeros años. Al respecto, un estudiante señala que al momento de ingresar a la Facultad carecía de la “base” para afrontar con éxito las materias básicas de primer año: Matemática, Física y Química. Reconoce entonces que “jugó en contra el hábito de estudiar un ratito antes”, como lo hacía en la secundaria. Estudiar “con el agua al cuello”, “funcionar a presión”, emergen como formas de estudiar aprendidas en la secundaria, las cuales parecen perder efectividad en este nuevo nivel. De este modo, los/as estudiantes entrevistados, destacan que los primeros intentos de cursada fueron vitales para desaprender ciertas prácticas adquiridas e identificar que son inadecuadas para así construir nuevas. Una estudiante indica que pudo apropiarse de los contenidos de las materias del primer año cuando “estudió”. Este *estudiar* se distingue de cierto modo de aprender que empleó en su primer año. Dice: “cuando es el primer año (...) no estás acostumbrado a estudiar tanto tiempo (...) En el colegio estudias dos días y ya”. Da cuenta de la experiencia que, con el transcurso del

tiempo, va adquiriendo acerca de cómo estudiar en la Facultad: “vas tomando experiencia sobre cómo estudiar”, lo cual significa adquirir un saber acerca de los modos de estudiar que exige la universidad, apropiarse de prácticas de estudio concretas para cada disciplina y aprender a decidir “qué materia priorizar”.

De este modo, los/as estudiantes entrevistados, destacan que los primeros intentos de cursada fueron vitales para desaprender ciertas prácticas adquiridas e identificar que son inadecuadas para así construir nuevas. Una estudiante indica que pudo apropiarse de los contenidos de las materias del primer año cuando “estudió”.

Es interesante notar que las evaluaciones que los/as estudiantes realizan acerca de sus dificultades y aprendizajes en el proceso de desaprobar y recurrar, si bien da cuenta de la transición entre dos instituciones, propias de dos niveles -nivel secundario y universitario-, aluden principalmente a su accionar en tanto sujetos individuales, invisibilizando las posibilidades -o no-, que generan las instituciones para sortear estas dificultades y construir aprendizajes. La experiencia de recurrar se constituye entonces en significativa en tanto les permite experimentar sus propias falencias, darse cuenta de ellas y afrontar nuevamente la cursada intentando transformarlas. La propia reflexión sobre la experiencia vivida es lo que pareciera enseñar cómo es ser estudiante en la universidad.

Observamos entonces que este darse cuenta se expresa particularmente en dos dimensiones que queremos destacar: una referida al aprovechamiento de las propuestas institucionales, y otra acerca de los modos de estudiar. Respecto de la primera, los/as recurrentes dan cuenta de que el aprovechamiento de los dispositivos ad hoc que ofrece la Facultad se modificó a lo largo de su experiencia. En general, fue al momento de recurrar cuando se acercaron a los espacios de consulta de las cátedras al identificar su importancia para poder aprobar las materias. Un estudiante recurrente dice: “Para hacer los ejercicios los hago acá [en la consulta], porque es como hacerlos en mi casa, pero tengo un profesor por si tengo alguna duda”. Comenta que de esta manera logró aprobar los dos parciales obligatorios. A las consultas, a las que no suelen asistir la primera vez que cursan, se les suman los grupos de estudio que organizan las agrupaciones estudiantiles: “siempre me apoyé en los grupos de estudio de (usa el nombre de una agrupación), porque también conocía a los chicos (...), veía a los chicos más como un igual”. Por otro lado, en relación a los modos de estudiar, los/as estudiantes recono-

cen que, cuando recursan, si bien se encuentran con una propuesta de enseñanza idéntica a la que ya transitaron, su modo de abordar la materia en una segunda oportunidad, se modifica significativamente. “Ir a cursar con mente de ir a cursar” es asistir con la “idea de aprender, de intentar comprender lo que se está diciendo, no solamente a estar físicamente”. Una interpretación posible es que la primera vez que cursan reproducen los modos aprendidos de ser estudiante en la secundaria donde la obligatoriedad ordena la presencia física pero no conlleva, necesariamente, un trabajo intelectual con el contenido de la clase. Nuevamente parece ser el propio transitar el que les permite construir nuevos significantes acerca de “la clase”. Por otro lado, los testimonios permitieron notar que los pares emergen para quienes recursan, como actores destacados ya que son identificados como colaboradores en la construcción de su filiación a la institución. Aprender a estudiar en una universidad no supone solo apropiarse del conocimiento disciplinar, sino también saber qué materias elegir, cuáles priorizar, con qué docentes ir. Encontramos entonces que los recursantes destacan como vital el rodearse de pares, lo cual les permite asesorarse con quienes “ya la pasaron todas”. Indican que a medida que transitaron repetidas veces las materias “aprendieron” que debían guiarse por sus consejos. El “oficio”, entendido como la apropiación, el aprendizaje que unos ya hicieron de las reglas de la institución y de las prácticas de estudio (Bracchi, 2004), sirve como guía para los recién llegados. A este hallazgo Carli (2012) lo identifica como “tácticas de colaboración entre pares”, las cuales notamos, son valoradas como significativas por los recursantes.

“Ir a cursar con mente de ir a cursar” es asistir con la “idea de aprender, de intentar comprender lo que se está diciendo, no solamente a estar físicamente”. Una interpretación posible es que la primera vez que cursan reproducen los modos aprendidos de ser estudiante en la secundaria donde la obligatoriedad ordena la presencia física pero no conlleva, necesariamente, un trabajo intelectual con el contenido de la clase.

En otra dimensión, estudios recientes (Alcoba, 2021) dan cuenta de que los/as estudiantes de Ciencias Agrarias en la UNLP inician sus carreras guiados por un fuerte interés por conocer que, en poco tiempo, deben relegar en pos del interés por aprobar. En nuestra indagación observamos que este proceso también media las experiencias de los/as recursantes. Algunos/as de ellos/as dan cuenta de que su “primera experiencia de cursada” se encontraba atravesado por su

deseo de conocer más que de aprobar. Darse la posibilidad de “guiarse por el deseo” deja de ser una opción factible cuando se recursa. Al respecto un estudiante comentaba que durante su primer año desaprobó Matemática: “No entendía nada y aparte no me daban ganas de estudiarla. Y desaprobé todos los parciales y recuperatorios que había (...) O sea, no me gustó, al punto de decir ‘no la estudio’ y la perdí”. Para este estudiante, el hecho de tener que recurrir a la materia es lo que lo hará priorizar el “interés por aprobar” (Ortega, 2008).

Cuando se desaprueba una materia, el sistema de correlatividades del Plan de Estudios, aparece mediando la experiencia de tener que estudiar para avanzar: “Antes no llevaba las materias al día. Ahora sí. Tengo que leer”. Algunos estudiantes indican incluso que en su primer experiencia le destinaron mucho tiempo a la materia que más placer les generaban (Introducción a las Ciencias Agrarias) señalando que a posteriori se dieron cuenta que eso había sido un error, ya que deberían haber dejado más tiempo disponible para las materias con fuerte carga correlativa. Estos hallazgos nos permiten pensar que el propio proceso de cursar-desaprobar-recursar refuerza este salto del interés por conocer al interés por aprobar que parece exigir silenciosamente la universidad para responder efectivamente al ritmo académico que inaugura (Alcoba, 2021).

Los datos arrojados por nuestra investigación destacan cómo para los/as recursantes las transformaciones y los aprendizajes entre sus experiencias iniciales y posteriores difiere por aprendizajes y cambios que ellos/as debieron realizar en sus modos de cursar, estudiar y acercarse a las propuestas institucionales. Estos cambios no parecen ser explicados aludiendo a acompañamientos institucionales o transformaciones en las propuestas pedagógicas, sino a giros personales que fueron por momentos acompañados y asesorados por pares estudiantes.

LA PANDEMIA DE COVID 19, ALGUNOS DE SUS IMPACTOS EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS. CAMINOS PARA TRANSITAR UNA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El 19 de marzo de 2020 se dispone en nuestro país el inicio de la medida de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. A partir de entonces, en la UNLP se suspende toda actividad presencial (Resolución N° 667/2020) y comienza un período complejo de adecuación de la actividad académica de las carreras de grado y posgrado a la virtualidad, situación que se sostiene en términos generales, hasta enero de 2021. La pandemia implicó para la tarea docente profundas transformaciones en su cotidiano, y la emergencia de interrogantes que quizá aún no terminamos de recorrer.

Es factible sostener que las prácticas educativas institucionalizadas, en general, y las prácticas académicas universitarias, en particular, sufrieron una fuerte transformación en el marco de la educación remota en contextos de emergencia sanitaria (Coicaud, 2020), en donde el escenario pedagógico y la multiplicidad de elementos que lo componen se vio fuertemente alterado.

Es factible sostener que las prácticas educativas institucionalizadas, en general, y las prácticas académicas universitarias, en particular, sufrieron una fuerte transformación en el marco de la educación remota en contextos de emergencia sanitaria (Coicaud, 2020), en donde el escenario pedagógico y la multiplicidad de elementos que lo componen se vio fuertemente alterado.

Coincidimos con Glenda Morandi (2021) en que la obligada presencia de la enseñanza remota en pandemia implicó procesos que supusieron para el cuerpo docente “una interrupción de cierta rutinización de la enseñanza y de las prácticas docentes en relación con su construcción” (p. 6). Ello implicó para algunas cátedras la generación de “espacios de discusión, debate y coordinación, distribución de tareas, revisión de los contenidos (sentidos y alcances) y de las modalidades de enseñanza” (p. 6). Por supuesto, es preciso reconocer también que la heterogeneidad existente en los modos de transitar la docencia y las prácticas de enseñanza, también tuvo su presencia en el marco de la enseñanza remota en contexto de pandemia, por lo que la adecuación de las propuestas fue diversa. Como reconoce Morandi (2021) hubo en algunos casos “un traslado lineal y acrítico de las prácticas más expositivas y menos dialógicas a un formato de clase sincrónica, donde no se consideraron las posibilidades de conectividad, la situación de los y las estudiantes” (p. 6) y sus condiciones laborales o de vida cotidiana.

El paso por la enseñanza remota implicó una oportunidad de replanteo de la propia propuesta de enseñanza y de asesoramiento pedagógico y de pregunta por las condiciones de vida de nuestros estudiantes. El impacto de dicha experiencia supuso la re-elaboración de nuestras propuestas pedagógicas y nos conminó, casi sin dejarnos alternativa, a una revisión crítica de nuestras prácticas de enseñanza y asesoramiento pedagógico en diversos sentidos. El fastidio de los micrófonos apagados nos hizo preguntarnos acerca de la complejidad de la participación y el silencio presente en las clases masivas de preeminente exposición oral en tiempos de pre pandemia; la pregunta por los tiempos y las condiciones materiales y de cuidado de nuestros estudiantes, y el reconocimiento del conjunto de desigualdades que atraviesan a los mismos nos interpeló acerca de la presencia de esta

consideración en prácticas previas; la necesidad de utilizar diferentes dispositivos y recursos de enseñanza en pos de apostar a sostener procesos pedagógicos y de comunicación con la diversidad de estudiantes mostró cual espejo la cualidad de propuestas únicas e idénticas con las que estábamos habituados a responder ante una heterogeneidad estudiantil siempre presente. Lo transitado entonces nos abrió puertas para revisar nuestros hallazgos de investigación y proponer caminos de diálogo entre los problemas que venimos identificando y la posibilidad de construir mejores prácticas pedagógicas.

QUÉ NOS DICE LA EXPERIENCIA DE QUIENES RECURSAN EL MOMENTO DE MOVERNOS NOSOTROS

Eso es lo que nos preocupa. Quizás esta sea la crisis. Aquí tal vez se halle la contradicción principal de la coyuntura y también de la estructura. El antagonismo no sucedería entre presencialidad y virtualidad, sino entre ideologías pedagógicas. (Horacio Cádenas, 2020, p. 5)

Los hallazgos compartidos acerca de los/as recursantes nos permitieron notar que en las experiencias de estos/as las dificultades, las transformaciones y los aprendizajes son explicados aludiendo a cambios individuales y subjetivos, y no así a procesos de acompañamiento institucional o pedagógico. Las transformaciones, los movimientos, parecen ser realizados por los propios estudiantes, frente a una propuesta institucional y prácticas pedagógicas que se “repite año a año” y que los invita a ocupar lugares distintos en una calesita con pocas sortijas. Pareciera que existe una tendencia a ocuparse del tramo problemático del ingreso y primer año desde el diseño e implementación de lo que Ezcurra denomina estrategias co-curriculares: grupos de estudio; tutorías; cursos de refuerzo y otros dispositivos que se disponen paralelos a las cursadas de las materias mientras que la enseñanza del primer año se revisan poco o, al menos, no es objeto de análisis y reflexión sistemático. ¿Quién dispone y crea las condiciones para pensar colectivamente la enseñanza en un tramo tan complejo como es el primer año de las carreras universitarias? ¿Cómo salirnos de la lógica donde pareciera que caemos en la intención de “solucionar ya” estas cuestiones- la cuestión del número de desaprobados o de quienes desertan siempre apremia hasta para conseguir presupuesto- y adentrarnos en el quizás más largo tiempo de pensar estrategias que nos permitan ensayar otras soluciones a los problemas que en este tipo de investigaciones ya se dan a conocer?

¿Quién dispone y crea las condiciones para pensar colectivamente la enseñanza en un tramo tan complejo como es el primer año de las carreras universitarias?

Reconocemos entonces las dificultades estructurales que encontramos los/as docentes y las instituciones universitarias para saltar el cerco de las innovaciones co-curriculares y adentrarnos en una profunda transformación de nuestras propuestas didácticas de aquellos espacios académicos que transitamos largas horas y que continúan funcionando como el núcleo de las prácticas académicas universitarias: las clases en el aula. Sin embargo, pese a reconocer esas limitantes, consideramos que lo ocurrido en el marco de la pandemia ofrece una profunda posibilidad de animarnos a pensar en clave de diversidad las propuestas pedagógicas. La atención, identificación y el reconocimiento de las desigualdades y de la heterogeneidad de trayectorias que visualizamos en el marco de la pandemia y pudimos -o intentamos- acompañar mediante propuestas diversas, puede ser un camino de trabajo también en la presencialidad. Seguir preguntándonos por las condiciones heterogéneas y desiguales de nuestros/as estudiantes y el diálogo entre éstas y las propuestas de enseñanza, consideramos, es una tarea con la que los/as docentes debemos fraternizar en la cotidianeidad.

Asimismo, la alerta de los micrófonos apagados, puede servirnos de señal para emprender la tarea de preguntarnos acerca de la participación y el aprovechamiento de las clases presenciales por parte de los/as estudiantes

¿Nos acostumbramos a que siempre participen los/as mismos/as? ¿Qué hacemos como docentes para mover esas formas asentadas de *estar* y *no estar* en el aula? ¿No será que las mismas dinámicas que proponemos precisan de participación de minorías y silencios de unos varios? Seguir enlazados con las preguntas del Zoom nos abre a la posibilidad de revisar nuestra propuesta de enseñanza también desde lo metodológico, como una forma de constituirnos en protagonistas de un cambio necesario que reposiciona y debate quién produce conocimiento en la universidad. Como aporta Horacio Cárdenas “quizás lo que ponga de relieve este dilema es una concepción ideológica subyacente (...) Si quien expone es uno solo, si la emisión es radial, si se trata de arrojar un objeto que ya estaba hecho sobre las cabezas de quienes lo consumirán, la educación remota es una solución eficiente” (2020, p. 5), y, podemos agregar, el silencio en el aula también.

Finalmente, consideramos que la experiencia de los/as estudiantes recursantes, y lo vivenciado en el marco de la pandemia, nos señala la necesidad de pensar en los procesos de individualización de la experiencia universitaria -consecuentes con los procesos sociales que

enaltecen a los individuos y la competencia descarnada entre estos/as- que parecen naturalizar que la supervivencia a los estudios universitarios depende exclusivamente de la voluntad individual y de los procesos de transformación que de modo autónomo- y con recursos desigualmente distribuídos- cada estudiante pueda realizar. En nuestras clases por Zoom debimos hacer un esfuerzo extra para convertir aquellos cuadraditos individuales en una experiencia colectiva, hacer de esos hogares y sujetos, un aula compartida donde se tejan lazos comunes. Nos preguntamos entonces si no es preciso retomar esa búsqueda en la presencialidad, pensar en construir comunidad, pertenencia y procesos colectivos que permitan erigir nuevas formas de acercarse al conocimiento que trascienda el plano utilitario ligado a la aprobación exclusiva de exámenes y que nos aleja lentamente del interés por conocer con el que los/as estudiantes ingresantes llegan a la universidad (Alcoba, 2021). Pensamos entonces que es momento de movernos, trastocar nuestras prácticas y volver a pensar el aula desde el campo de disputa pedagógica, inscribiendo ahí nuestros dilemas y posibilidades de transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fava, M., Garatte, L., Montenegro, J., Alcoba, J. y Inveninato, D. (2014). *De "recursantes", "rebeldes" y "oficinistas". Reflexiones acerca de la diversidad, la diferencia y la inclusión en docentes de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP*. IV Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado". Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
- Alcoba, J. (2021). *La experiencia de formación de estudiantes en el ingreso y primer año de carreras de Agronomía: Los casos de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional Arturo Jauretche entre 2016-2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129249>
- Bolívar Botía, A.. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. }
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Bracchi, C. (2004). *Los recién llegados y el intento por convertirse en "herederos": un estudio socieducativo sobre estudiantes universitarios*. [Tesis de Maestría, FLACSO].
- Cárdenas, H. (2020). Hacer escuela en tiempos de pandemia: Entre lo posible, lo imposible y lo irremplazable. *Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas*, 7(21), 4-5.
- Carli, S. (2012). Algunos aportes para pensar los primeros años en la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria*, (1), 15-19.
- Coicaud, S. (2020) Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios. En L. Beltramino (Comp.) *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 39-43). Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz, A. (2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 50-63. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3216>

- Dubet y Martuccelli. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia Escolar*. Losada.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, 1.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of management Review*, 14, (4).
- Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (2022). Informe Observatorio Académico.
- Gabbai, M. I. (2012). *Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares*. [Tesis de Maestría, FLACSO Argentina].
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue Alternativa Pedagógica.
- Krotsch, P. (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En S. Carli (Comp.) *Universidad Pública y Experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila.
- Morandi, G. (2021). Aquello que nos pasa. Acontecimiento, sentidos y experiencias docentes en pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1-7.
- Morandi, G. y Gallo, L. (2018). Entrevista a Paula Sibilia. Subjetividades contemporáneas y formación universitaria. Rupturas y encuentros. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 113-123.
- Nicastro, S y Greco, B (2009). *Entre trayectorias. Escenas de pensamiento en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Ortega, F. (2008) *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Miño y Dávila.
- Ros, M., Benito, L., Germain, L., y Justianovich, S. (2016). Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 33-39.
- Soraire, E. R. (2012). La diversidad cultural en la universidad: algunos mecanismos que operan en la configuración de las identidades

culturales. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy*, (42), 105-116.

Souto, M. (2009) Complejidad y formación docente. En J. Yuni (Comp.) *La formación docente, complejidad y ausencias* (pp. 13-26). Encuentro Grupo Editor.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.

Resolución 667 de 2020 [Universidad Nacional de La Plata] Por la cual se ordena la No realización de instancias áulicas presenciales hasta el 31 de marzo de 2020. 15 de marzo de 2020.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" [CONFERENCIA], Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa, Argentina.

Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En E. Tenti Fanfani (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI.

i El proyecto se denomina "Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en el tramo inicial y medio de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata. La perspectiva de los estudiantes", y es dirigido por la Magister Mónica Paso.