



Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia

Affected students. Altered training trajectories during the COVID-19 pandemic

Carmen María Belén Godino

carmenbelengodino@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Sociedad e Instituciones (UNSL). Profesora y Licenciada en Cs de la Educación (UNSL). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora adjunta responsable de Organización y Administración Escolar, FCH. Integrante del PROICO Nº 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

97

María Cecilia Montiel

mmontielcecilia@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNC. Magister en Dirección y Gestión de Centros Educativos, UB. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNC. Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta Responsable de Análisis Institucional, FCH. Integrante del PROICO Nº 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.





María Lorena Arco

marilo0505@gmail.com

Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, FLACSO. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, FLACSO. Profesora en Educación Inicial, UNSL. Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Jefe de Trabajos Prácticos Responsable de Instituciones Educativas, FCH. Integrante del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

Resumen

En el siguiente trabajo compartimos los primeros análisis que hemos construido sobre las experiencias de formación significadas por estudiantes de los primeros años de carreras docentes del nivel superior universitario en el contexto de pandemia (2020).

El tema del artículo se vincula con nuestros intereses en el marco de una investigación que focaliza, entre uno de sus objetivos, en el análisis de las políticas de inclusión destinadas al logro del ingreso y permanencia de los estudiantes, reconociendo alcances y contradicciones en relación a las finalidades que asumen las Instituciones de Educación Superior.

La situación de pandemia puso en jaque la continuidad de la vida social y por ende educativa tal como la conocíamos. El trabajo da cuenta de los significados atribuidos por estudiantes a sus trayectorias educativas en el marco de las diversas prácticas que se desplegaron en la universidad, destinadas al alcance de la inclusión educativa de los estudiantes. Hablamos de estudiantes afectados por las alteraciones que sufrieron tanto las instituciones sociales vinculadas a los mismos (familiar, laboral) como a las instituciones del nivel superior.

La investigación que iniciamos adopta un enfoque narrativo (Bolívar, 2002) habilitando una determinada forma de producción de conocimiento que permite situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 1999).

Las voces de los estudiantes nos desafían como formadoras universitarias y nos invitan al mismo tiempo a diseñar de manera conjunta nuevas condiciones institucionales que enriquezcan aún más las trayectorias de formación.

Palabras claves: Inclusión educativa. Trayectoria formativa. Investigación narrativa. Universidad. Estudiantes universitarios.

Abstract

In this paper we share our first analysis about the training experiences signified by the students in the first years in teacher careers in the university level during the COVID-19 pandemic (2020).

The topic of the paper is linked to our research that is focused, as one of its aims, in the social inclusion policies devised to achieve the entry into and the continuity of the students analysis, acknowledging reaches and contradictions related to the objectives assumed by the universities.

The pandemic jeopardized the social life continuity and therefore the educational life as we knew them. This paper tells about the meanings attributed by the students to their training trajectories in the scenario of the different practices deployed in the university, aimed to achieve educational inclusion.

We talk about students affected by the alterations suffered by the social institutions like families, work and the universities.

The research that we started has a narrative approach (Bolívar, 2002) set up a certain way of production of knowledge that allows us to stay close to the real experience of life signified by the subjects (Conelly and Clandini, 1999).

The student's voices challenged us as university teachers and they invite us to design in a joint way new institutional conditions that enrich even more the training trajectories.

Keywords: Educational Inclusion. Training trajectory. Narrative research. University. University students.

La vida social interpelada. Formas ¿transitorias? de experimentar las instituciones

En los últimos tiempos venimos escuchando desde distintas voces y regiones, que estamos atravesando un tiempo inesperado, imprevisible y dinámico.

El cierre de las instituciones sociales en general y las instituciones educativas en particular, en cumplimiento primero, del aislamiento social preventivo y obligatorio y luego del distanciamiento social, llevó a la modificación intempestiva de las modalidades habituales de funcionamiento llevadas a cabo para la gestión, organización y desarrollo de las tareas, adecuándose de diversos modos, a los sistemas de información y comunicación virtual.

Particularmente, desde el campo educativo, esta situación de emergencia sanitaria interpeló las prácticas instituidas que organizaban los espacios, los tiempos, el vínculo pedagógico, las propuestas de enseñanza, las relaciones sociales de trabajo entre las distintas categorías institucionales -docentes, directivos, personal de apoyo a la docencia- y las relaciones y vida cotidiana en el seno familiar, la que pasó a constituirse en el ámbito donde tenían lugar los procesos formativos.

En el caso de las Universidades Nacionales, diversos y complejos fueron los distintos dispositivos políticos e institucionales que se debatieron, se

consensuaron y se instituyeron para garantizar el derecho a la educación. Entre ellos, se destacan un conjunto de regulaciones que tuvieron como objeto fijar criterios, orientar y legitimar una serie de acciones que las casas de altos estudios, dentro de los márgenes de su autonomía, venían desarrollando. Las actividades académicas referidas a la enseñanza, la evaluación y la acreditación de materias, entre otras tantas, tuvieron que ser modificadas adecuándose a contextos de no presencialidad física en las instituciones. En este sentido, se acompañó la toma de decisión sobre el cambio de modalidad de dictado presencial hacia modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o entornos virtuales que se dispusiera. Así también, los calendarios académicos, las estrategias de ingreso y egreso, las evaluaciones y acreditaciones de conocimientos y competencias de los estudiantes, fueron modificadas y adecuadas por las universidades atendiendo a sus condiciones organizacionales e institucionales, en el marco de la excepcionalidad y transitoriedad e intentando resguardar y asegurar niveles equivalentes básicos de calidad en la formación. Las prácticas habituales de las Universidades Nacionales se vieron así alteradas en el marco de la emergencia sanitaria.

La diversidad de instituciones y la heterogeneidad de las poblaciones que recibe permiten avizorar no sólo las diferentes modalidades de respuestas e intervenciones desarrolladas en el marco de las regulaciones nacionales e institucionales que se fueron estableciendo, sino también los diferentes logros y alcances de las medidas adoptadas para hacer efectiva las funciones de investigación, extensión, transferencia y fundamentalmente la formación.

Y es esta última función y su vinculación con los procesos de inclusión lo que nos interesa abordar aquí, temática que venimos estudiando hace un tiempo y que hoy nos desafía en poder comprenderla y analizarla en el particular contexto de pandemia y bajo condiciones sociales, culturales y económicas que no logran detener el aumento de los índices de desempleo, desigualdad

y exclusión social en nuestro “sur global” (Sousa Santos, 2020). En palabras de Bocchio (2020) “... en el sur del continente americano, pobreza y pandemia conforman un combo que se potencia” (p. 2).

Algunos estudios (Expósito y Marsollier, 2020; Bocchio, 2020; Beteta, 2020; CEPAL, 2020) advierten sobre la profundización de la desigualdad sufrida por amplios sectores sociales y su impacto en los procesos de formación. Dan cuenta de las dificultades que se les presenta para el acceso a los bienes tecnológicos -servicio de internet y conectividad, computadoras, plataformas digitales- y fundamentalmente, en las posibilidades brindadas para el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias para hacer uso de los recursos y dispositivos digitales, como para la generación de procesos cognitivos que habiliten la transmisión, la comprensión, producción y apropiación significativa del conocimiento. Las brechas digitales y cognitivas, es decir, la diferencia entre los que pueden producir o participar en la producción de conocimiento y los que poseen limitaciones cognitivas para hacerlo, son muy amplias entre aquellos que se encuentran en los quintiles más ricos y los más pobres. La inclusión digital como derecho humano universal, la apropiación tecnológica y alfabetización tecnológica/digital que ella supone, es hoy una de las deudas pendientes a efectivizar por las políticas públicas.

Junto a estas condiciones, la situación se complejiza si tenemos en cuenta las dificultades adversas por las que transitan las familias de los estudiantes pertenecientes a estos sectores, lugar además, que se constituyó en el “espacio institucional” (Fernández, 1998) en donde la educación tenía lugar. Frente a este marco es posible advertir que su alcance y efectivización mediante el logro de aprendizajes significativos y relevantes, corre riesgo de poder desarrollarse en hogares signados por la precariedad del espacio habitacional, el hacinamiento, ambientes insalubres e inseguros y, en ocasiones, bajo climas de violencia intrafamiliar.

Un informe reciente de la UNESCO señala la tendencia que existe al aumento de la suspensión y/o abandono de la carrera de los estudiantes iberoamericanos de la educación superior durante el 2020, debido a la necesidad de colaborar en el sostenimiento económico de la familia o por las dificultades que ocasionan las carencias de recursos materiales y socioemocionales. Así también, el informe observa que los estudiantes iberoamericanos presentan mayores dificultades para poner en acto la autorregulación en el aprendizaje, es decir, carecen de cierta disciplina para seguir la educación a distancia, para marcarse los horarios de estudio, entre otros aspectos.

Desde este marco, nos parece de vital importancia conocer los significados atribuidos por estudiantes a sus trayectorias formativas, en el marco de las diversas prácticas que se desplegaron en una universidad pública del interior del país, destinadas al alcance de la inclusión educativa. Hablamos de estudiantes afectados por las alteraciones que sufrieron tanto las instituciones sociales vinculadas a los mismos (familiar, laboral) como a las instituciones del nivel superior.

Seguramente, muchos fueron los obstáculos que se presentaron en el devenir del acto educativo. Sin embargo, esta “cruel pedagogía del virus” (Sousa Santos, 2020) nos invita a poder abordarlos como una oportunidad para pensar, comprender e intervenir, desde un posicionamiento situado, las prácticas institucionales desarrolladas para la continuidad de la formación. Los procesos de intervención diseñados e implementados durante el 2020, y sobre todo, durante el primer semestre, estuvieron signados por la necesidad y urgencia de responder a la crisis sanitaria, al mismo tiempo que intentar sostener y garantizar la educación para todos y cada uno de los estudiantes. Ahora es tiempo de ejercer el “distanciamiento” necesario para mirar y escuchar desde un posicionamiento situado y desde las singularidades de las experiencias vividas por un grupo de estudiantes universitarios de primer y segundo año de las carreras de formación docente, el alcance de la inclusión

educativa en tiempos de pandemia. Se trata de dar a conocer lo que les ocurrió a “los ciudadanos comunes, la gente de a pie” al decir de Sousa Santos (2020).

La cruel pedagogía del virus (Sousa Santos, 2020) no puede más que ser una oportunidad para aprender sus “lecciones” y mejorar o cambiar los dispositivos de intervención instituidos.

Habiendo transcurrido el año 2020, se torna necesario entonces volver la mirada sobre el trayecto recorrido en los procesos de formación para, desde allí, poder analizar y proyectar lo “por venir”. De esta manera, poder pensar en:

la proyección hacia el pasado mañana supone reconfigurar a las instituciones como mediadoras culturales, esto es, como instituciones que se posicionan en el escenario contemporáneo bajo la tarea de la transmisión cultural, que incluye la función crítica: filtrar, seleccionar, tomar distancia del mundo y conocerlo desde otras perspectivas. En esa tarea quizá jueguen un papel a contracorriente, porque las sociedades actuales se caracterizan por la velocidad, el entretenimiento y el abordaje de superficie de muchas temáticas. (Dussel et al., 2020 p. 11)

Fragmentos del proceso de investigación narrativa. Repensando las instituciones

Como bien expusimos en las líneas iniciales del artículo, nos interesa, en esta oportunidad, describir, en parte, los rasgos que asumieron las trayectorias formativas de estudiantes de una universidad pública en el contexto de pandemia (año 2020). Específicamente nos centraremos en compartir los análisis sobre las experiencias formativas desplegadas por estudiantes de los primeros años de carreras docentes de la Universidad Nacional de San Luis en un momento particular signado por la discontinuidad de nuestra vida

cotidiana, o dicho de otro modo, por la alteración de todas las pautas que orientaban la vida en sociedad.

Nos pareció sumamente relevante pensar qué rasgos adquirieron las trayectorias de los estudiantes (Ripamonti y Lizana, 2020) de los primeros años de la universidad, en base a las alteraciones que sufrieron las propuestas educativas, debido a la irrupción de la llamada “educación a distancia de emergencia” (Adell, 2020). Como docentes universitarias, protagonistas de dichas prácticas, nos vimos involucradas en diseñar propuestas de intervención pedagógica que tendieran a enriquecer las trayectorias de los estudiantes, recuperando para ello, los nuevos sentidos que íbamos construyendo (tanto los estudiantes como nosotras) sobre los rasgos que configuraban los procesos formativos en un contexto de pandemia.

En relación a las especificaciones brindadas anteriormente, la investigación adopta una metodología narrativa. La misma se ha constituido en un enfoque específico de investigación educativa, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002). Podemos decir, que:

Las narrativas dan cuenta de conocimientos situados, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran. En ellas están comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de la acción, el sujeto se reconstruye y se repiensa a la luz del presente. Los textos narrativos, sin pretensión de universalidad, poseen la legitimidad propia de lo que es expresión de una situación vital y vehiculiza un sentido para lo que nos pasa. (Larrosa, 1998, p. 26)

Precisamente decidimos abordar una investigación narrativa para reconocer en su más amplia expresión esos conocimientos situados, reconocer esas experiencias que asumen el protagonismo en las trayectorias de los estudiantes porque pueden ser nombradas, significadas, reconocidas por los sujetos que las vivencian y por las huellas que dejan en ellos. La narrativa

permite estudiar la forma en la que los seres humanos experimentan el mundo y situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly, D. y Clandinin, M., 1999). Plantear una investigación narrativa nos habilita a reconocer las interpretaciones que los propios sujetos desarrollan sobre determinadas situaciones que atraviesan. Como bien lo plantea Ripamonti et al. (2016):

En las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen. El hecho de elaborar una narración implica que el relator selecciona episodios vividos y les otorga cierta unidad de sentido, en virtud de la necesidad o el interés de transmitir algo significativo, dando un sentido nuevo o más profundo a su propia práctica. (p. 4)

La importancia de este tipo de investigación radica en focalizar la mirada en las propias historias que cuentan los sujetos y en las diversas interpretaciones que ellos realizan. Narrativa, en términos de Ripamonti (2017) “como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite” (p. 85).

Nos propusimos conocer, en primera persona, qué les pasaba a los estudiantes en relación a sus propios recorridos por la institución universitaria, conocer a partir de sus experiencias singulares, las significaciones atribuidas a las propuestas formativas del nivel superior universitario desarrolladas en el marco de la “educación virtual de emergencia”.

Como manifestamos anteriormente, como docentes del nivel superior universitario estuvimos acompañando las trayectorias de estudiantes durante los dos semestres del año 2020. Decidimos como equipo de investigación construir un instrumento (entrevista) que pudiera indagar en aquellos aspectos que considerábamos fundamentales en relación con los sentidos

atribuidos a los procesos de formación en pandemia. Para ello pensamos en varios interrogantes que actuarían como orientadores para dialogar con los estudiantes del primer y segundo año de carreras docentes de una facultad en particular relacionados con los sentimientos y sensaciones frente el aislamiento social y la virtualización de la educación, las diversas situaciones vividas durante el proceso de formación, los aprendizajes desarrollados en el contexto de pandemia, relatos de experiencias significativas, el lugar de los actores institucionales como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos formativos, entre otros.

Una vez diseñado el instrumento fuimos organizando encuentros virtuales con los estudiantes que voluntariamente accedían a la entrevista. Cabe destacar que los estudiantes manifestaban un gran interés por dialogar sobre sus propios procesos formativos, por relatar sus sentimientos, sensaciones y las acciones que desplegaron para continuar en la universidad. En definitiva, creemos que fuimos gestando un espacio de análisis en profundidad sobre los sentidos de la universidad en cuanto institución formadora de nuevos profesionales.

Hablamos en este artículo de estudiantes afectados (sabiendo que también lo vivenciamos los docentes) porque las experiencias que narran dan cuenta de cómo se vieron alteradas sus experiencias de formación en virtud de las transformaciones que se fueron gestando en la pandemia. Dan cuenta también de las complejas decisiones que fueron adoptando para sostener la continuidad de sus estudios. Sus voces dejaron entrever la relevancia que adquiriría dialogar sobre lo que les pasaba, dialogar sobre temas que involucraban tanto su vida personal como académica. Compartimos con Porta y Flores, (2017) que:

La entrevista (en diversas modalidades) constituye un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre imbricando aula y vida. (p. 35)

Es decir, que el instrumento diseñado para la indagación de las trayectorias formativas de los estudiantes nos permitió conocer a través de sus narrativas, los diversos significados construidos en relación a las vivencias singulares y a las diversas situaciones vividas durante ese período.

Nuevas reflexiones en torno a la inclusión educativa. Vinculaciones entre las trayectorias formativas y las prácticas inclusivas

Como docentes investigadoras en el contexto universitario, venimos indagando desde hace ya varios años el tema de la inclusión educativa. Inclusión entendida en primer lugar, con la idea de posibilidad, de continuidad, de ampliación de las oportunidades que la universidad brinda a toda la población estudiantil para la formación profesional. Esta primera idea nos conduce siempre a pensar en diversas condiciones que la institución del nivel superior pone a disposición para que esto tenga lugar: la organización de la institución, las características que asumen sus propuestas pedagógicas, las políticas que forman parte de la vida universitaria tendientes a la permanencia y enriquecimiento de la formación de sus estudiantes, entre otros aspectos relevantes. Pero nos interesa “adherir” a dichos análisis, las vinculaciones que se tejen entre la inclusión educativa y la inclusión social, en tanto comprendemos que la ampliación de oportunidades implica ir más allá del acceso a la institución. Siguiendo a Chiroleu (2018, p. 4), este concepto apunta “a operar sobre la desigualdad social logrando una ampliación de las bases sociales de la institución, tanto en términos de clase, como de grupos sociales. (...) pero sosteniendo como requisito indispensable la calidad de todas las instituciones”. La democratización de la educación superior es el norte que guía desde hace tiempo las políticas de los últimos tiempos, los que sin embargo, están siendo difíciles de alcanzar debido a los múltiples frentes que aún no han sido posible confrontar dando respuestas acertadas. Insistir sobre el logro de la misma, se torna un “factor clave para

el desarrollo sostenible en su potencialidad para mejorar la calidad de vida de todas las personas, las sociedades y los países” (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2017, p. 32).

El reconocimiento en la ampliación de la cobertura educativa –con el acceso de sectores sociales desfavorecidos-, el aumento y diversificación de Instituciones de Educación Superior en el territorio, no alcanzan aún para responder a la demanda por la democratización de los estudios universitarios.

El contexto de pandemia, nos habilitó a pensar (mucho más que antes) en las desigualdades existentes en las poblaciones estudiantiles (a nivel mundial y regional). Nos habilitó a reflexionar (también mucho más que antes) en las finalidades que se proponen las instituciones del nivel superior en relación con el acceso, la permanencia de los estudiantes y la formación de futuros profesionales que tiendan a desarrollar prácticas democráticas e inclusivas.

En esta línea, retomamos a Chiroleu (2009) cuando expresa:

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el

mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso. (p. 20)

Creemos que la situación ya vivida el año pasado (2020) y las nuevas vivencias de este inicio de año, podrían orientar a repensar las vinculaciones entre la universidad y el complejo entramado de instituciones sociales que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes (instituciones familiares, profesionales, etc.). Nos referimos por ejemplo a reflexionar (para luego diseñar nuevas estrategias formativas) en torno a los procesos formativos de los estudiantes que ingresan y permanecen en la universidad; de los nuevos profesionales que egresan de la universidad; de aquellos que solo ingresan pero no permanecen, así como también de aquellos que permanecen pero no egresan.

En este sentido, nos pareció necesario (mucho más que antes) poner la mirada no solamente en el plano educativo de la inclusión, sino también, desde su vinculación con el plano social. Quizá todas estas vueltas sobre el concepto de inclusión se relacionan con los aportes de Castellanos Gutiérrez et al. (2019) en virtud de las finalidades que asume la universidad. Los autores especifican que:

Es importante analizar la manera en que las Instituciones de Educación Superior (IES) están logrando impactar en la construcción de sociedades democráticas que promuevan prácticas y valores sociales más solidarios y desarrollen políticas, estrategias y acciones inclusivas para que los sectores vulnerables tengan una participación cada vez más activa y poco a poco, dejen de ser vulnerables. (p. 3)

Precisamente la mirada de los autores citados colabora a enriquecer los planteos que venimos desarrollando hace ya varios años en relación al tema de la inclusión educativa. Como bien especificamos anteriormente, podríamos decir que la pandemia trajo consigo nuevos planteamientos en cuanto al alcance y limitaciones de la llamada inclusión educativa y social. Los

interrogantes que emergen se vinculan, por ejemplo, con volver a pensar las instituciones y sus prácticas de formación, pensar en la formación de los futuros profesionales y su inserción en la vida social, en las formas en las que producimos conocimiento y en la movilización de ese conocimiento (Castellanos Gutiérrez et al., 2019). Es decir, la pandemia movilizó quizá esas estructuras que parecían más fijas en la vida universitaria (formas de enseñar, formas de aprender, formas de investigar) y nos llevó a tener que repensarlas, en algunos casos tal vez a alterarlas y en otros, a continuarlas. Y en este sentido, recordamos un interrogante que planteó Mollis (2018, p. 11) y del que nos hacemos eco: “¿Cómo pensar el futuro universitario en Argentina, con el desapego necesario del legado para transformar tradiciones que ya no construyen mejoras institucionales?”.

Las narrativas de los estudiantes nos brindan elementos para colaborar en la construcción de ese futuro (mediato, no tan lejano), ilustrando las diversas maneras que adoptaron sus trayectorias. Trayectorias significadas por la sorpresiva situación de aislamiento, por la particular “educación a distancia” (marcada por la utilización de medios digitales pero no situada en el marco de los principios que implica la misma), por las alteraciones que fueron presentando sus vidas cotidianas (a nivel familiar, laboral), entre otros.

Desde esta perspectiva nos parece sumamente relevante retomar los aportes de Ripamonti y Lizana (2020) en relación con la mirada que ellas construyen sobre la categoría trayectoria, entendiendo a la misma como:

El itinerario que los estudiantes realizan por las instituciones educativas, producto de una construcción dialéctica que se establece entre sus experiencias personales y sociales, el contexto sociocultural, la propuesta curricular de la institución y expectativas implicadas en el diseño de tal sistema. (p. 293)

Nos situamos desde ese posicionamiento para analizar las trayectorias formativas de los estudiantes, es decir, las miramos como itinerarios, como

recorridos significativamente situados, desde donde los estudiantes amalgaman sus propias situaciones de vida personal con las vivencias educativas desarrolladas en el marco de las características que asumieron las prácticas formativas en la universidad en contexto de pandemia.

Para ampliar aún más la categoría, y siguiendo con el planteo de las autoras ya citadas, compartimos los aportes de Nicastro y Greco (2012) en cuanto a pensar la trayectoria de los estudiantes como "itinerario en situación", cuya historicidad y significación se despliega en la posibilidad de ser narrada por el propio sujeto que la transita (Citado en Ripamonti y Lizana, 2020, p. 294).

Nos pareció sumamente relevante retomar las voces de los estudiantes para comprender, a través de las mismas, los rasgos que fueron adquiriendo sus propias trayectorias situadas en el marco de la compleja trama institucional, y analizar desde esa perspectiva, los alcances y las limitaciones de las acciones desarrolladas (por la institución del nivel superior reconocidas como significativas por los estudiantes) en sintonía con las finalidades tendientes a la inclusión educativa.

Compartimos con Ripamonti y Lizana (2020) que la:

Categoría de inclusión se vuelve relevante para abordar y analizar los discursos biográficos y las tramas institucionales desde ellos descritas. Se trata de procesos y prácticas propuestas con el objetivo de atender las singulares necesidades educativas y sostener trayectorias en contextos diversos. (p. 295)

En sintonía con nuestros planteos sobre el alcance de la inclusión educativa y su vinculación con la inclusión social, creemos que las narrativas de los estudiantes colaboran a pensar esas "tramas institucionales", ya que, el recuperar sus significaciones (iniciales) en el marco de sus trayectorias formativas, podrían colaborar a desarmar, quizás, ciertas prácticas consolidadas como exitosas y delinear nuevas estrategias tendientes a seguir involucrando a los estudiantes en sus propios recorridos formativos.

Trayectorias narradas: significados construidos por estudiantes universitarios

Las trayectorias narradas por los estudiantes de primer y segundo año dejan entrever cómo se vieron afectadas durante el año 2020, en relación con el protagonismo que adquirieron los procesos formativos. Las expectativas que sustentaban, por ejemplo, aquellos estudiantes que habían “rozado” los espacios institucionales del nivel superior en el marco del curso de apoyo al ingreso (febrero-marzo 2020), posiblemente para algunos, se tambalearon durante el año de la pandemia.

Los estudiantes universitarios de primer y segundo año están iniciando un recorrido formativo que desafía profundamente los modos de habitar las instituciones, es decir, en su gran mayoría, los desafía en las maneras habituales con las que se vinculan con el conocimiento, con las formas “adquiridas” de aprender, con nuevos sentidos que se despliegan en relación con la futura vida profesional. Al conocer algunas características que configuran las poblaciones estudiantiles (de las carreras docentes que indagamos y en donde asumimos la responsabilidad de algunas asignaturas) podemos decir que ciertos rasgos propios del “estudiante ingresante” se mantienen durante el transcurso del primer año, inclusive hasta avanzado el segundo año.

La población estudiantil entrevistada, está conformada tanto por estudiantes que culminaron el nivel secundario el año anterior al ingreso a la universidad, por estudiantes que tienen un itinerario regular cumplimentando el recorrido señalado por el plan de estudio, como por estudiantes con trayectorias anteriores (en el nivel superior u otras instituciones de formación). Los primeros, suelen por lo general, registrar modos de vincularse con la educación superior relacionada a la denominada gramática del nivel secundario (rutinización en las prácticas de estudio, intervenciones docentes tendientes a guiar los aprendizajes, cierta uniformidad en los procesos de

aprendizaje tendientes a ser memorísticos, atomizados, entre otros). Los segundos, los que tienen trayectoria previa, suelen presentar otras estrategias de aprendizajes que colaboran con la continuidad de sus estudios (estrategias desarrolladas en algunos casos durante sus recorridos por las instituciones de E.S.). Es decir que, los “estudiantes en su condición de ingresantes [se enfrentan con una] institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio”. (Pierella, 2018, p. 162).

Por ende, las significaciones que adquieren sus trayectorias formativas, en algunos casos, se diferencian por las vivencias anteriores que han desarrollado con la institución del nivel superior.

Siguiendo con las características que configuran a la población estudiantil en las carreras docentes, podemos decir que es ampliamente una población femenina, integrada por mujeres jóvenes, en muchos casos madres con hijos en edad escolar y en muchos otros casos también, sostén económico de familia. Esta breve descripción no pretende caer en generalizaciones sin sentido, ni en una descripción puntillosa de los estudiantes ingresantes, solo nos pareció importante señalar algunas de las características que vienen manteniéndose en relación a los ingresantes de carreras docentes en donde nos desempeñamos como formadoras.

Como bien manifestamos al principio del trabajo, las narrativas de los estudiantes nos fueron ilustrando las experiencias vividas en su trayecto formativo durante el aislamiento y cierre de la institución universitaria. En virtud de la conformación de la población estudiantil (estudiantes del primer año (E.p.a.), estudiantes del segundo año (E.s.a.), podemos inicialmente distinguir las primeras sensaciones que narraron al discontinuarse las clases presenciales; rescatar también las habilidades que facilitaron la continuidad de los estudios de acuerdo a sus interpretaciones; el lugar que ocuparon los

actores institucionales; mencionar algunas experiencias reconocidas como significativas y algunos de los rasgos que describen a la universidad pública.

Las sensaciones de estudiantes al discontinuar las clases presenciales

Las trayectorias formativas de los estudiantes asumieron cambios repentinos, que en un principio, fueron marcados como desorientadores, como lo inesperado e incierto. En las entrevistas, los estudiantes manifestaron que venían sosteniendo una continuidad en la universidad, marcada por el acompañamiento de la institución del nivel superior (orientaciones institucionales brindadas, por ejemplo, en el cursillo de apoyo al ingreso). Una vez iniciado el aislamiento social preventivo obligatorio expresaron que “se perdieron el doble en la virtualidad” (E.p.a.). También que no podían reconocer las nuevas pautas que guiaban las nuevas formas que asumía la formación: “por ahí los profesores subían novedades, temas, yo no sabía cómo encontrarlos hasta que me tuve que equivocar varias veces para poder aprenderlo, me generó muchas crisis, stress, nervios” (E.p.a.). El cierre de la institución-organización universitaria, y lo que ello implica para los sujetos al estar fuera del “cerco institucional” (Frigerio y Poggi, 1992), de los límites y fronteras que la distinguen de otras instituciones sociales y para lo cual establece un conjunto de condiciones necesarias para el logro de los objetivos (división de tiempos y espacios, distribución de roles y funciones, entre otras), produce indefectiblemente desorientación, incertidumbre, “stress”. Estos organizadores y encuadres institucionales, que funcionan a la manera de orientadores de los comportamientos y tareas, fueron suspendidos y modificados. Es en los sujetos y en sus capacidades y recursos, en quien recae la responsabilidad de poder establecerlos, reinventarlos, imaginarlos. Las formas de estudio y aprendizaje, la organización del tiempo y el espacio, en el marco del cierre y aislamiento, tuvieron que ser modificadas, proceso

en donde los estudiantes tuvieron que tomar decisiones en aspectos que antes estaban decididos por otros.

Creemos que se enfrentaron también de manera repentina, las expectativas que traían los estudiantes con las realidades que se les presentaron en relación a las situaciones particulares de cada uno de ellos, en el marco de la pandemia. "Este es mi primer año estudiando, un mundo nuevo, encontrando lo virtual, es muy difícil para mí (...), me imaginaba otra cosa de mi primer año en la universidad" (E.p.a.); "Al principio [del ASPO] me sentí muy desorientada, necesité asistencia, aunque yo ya manejaba los temas digitales, me sentí muy perdida (...) Luego de un tiempo, cuando ya estuvieron más organizadas las cosas, en cuanto a horarios de materias, consultas con los profesores, mi vida familiar [yo tengo dos hijos en edad escolar], sentí que tomar las clases era como que venían de visita a mi casa. Entonces, ese día me preparaba, me arreglaba para recibir a las profesoras, era como salir del encierro. Aunque yo seguía estando en casa, yo salía de la rutina de estar en casa, yo lo vivía con alegría, me unía a todas las clases, lo disfrutaba mucho. Siempre lo viví así" (E.s.a.). "Supe aprovechar de la situación, obvio con sus altos y sus bajos, había días que no quería saber nada" (E.p.a.); "se aprende mucho de la situación" (E.p.a.).

Es posible advertir en estas experiencias narradas, el lugar que las instituciones ocupan en la vida de los sujetos, la significatividad que adquieren en tanto espacios en donde proyectar sus intereses y deseos en vías al desarrollo profesional. Al decir de diversos autores (Bleger, 1966; Enriquez, 2002; Castoiradis, 2007; Frigerio, 1992, Fernández, 1994) las instituciones, en tanto organizaciones, se constituyen en espacios de protección frente a un mundo externo que se presenta como hostil y un mundo interno poblado de fantasmas (Fernández, 1994). Las instituciones educativas son instituciones de existencia y, tal como lo expresa Jacques (citado por Fernández, 1994, p. 5), "la pertenencia a las instituciones, ..., sirven al sujeto humano para el desarrollo de proyectos grupales y

personales. En ellas vive, crea y trabaja pero en ellas también halla protección contra la amenaza que le significan sus propias ansiedades primitivas”.

Del mismo modo, se pone también de manifiesto, la manera en que se inscriben en la subjetividad de los sujetos, las huellas y marcas que dejan, como las rutinas y rasgos de su cultura que, en tanto orden simbólico, imprimen en los sujetos ciertas formas de actuar. La necesidad de diferenciar el espacio familiar del espacio de formación: “ese día me arreglaba para recibir a las profesoras, era como salir del encierro...”, dan cuenta de la inscripción de las instituciones en los sujetos.

Es interesante subrayar las formas que fueron asumiendo los “itinerarios” (Ripamonti y Lizana, 2020) de los estudiantes, situando en cada caso las “conversaciones” que se desplegaron entre las particulares situaciones que presentaban cada uno de ellos (vida familiar, vida laboral, vida estudiantil) y los escenarios que fueron construyéndose a medida que avanzaban. Entrevistamos a estudiantes que habían alterado sus vidas cotidianas, por ejemplo, mudándose a la casa de sus padres, suegros o amigos para sostener los estudios.

También nos parece muy interesante remarcar la importancia que adquirió para ellos ser estudiantes universitarios, quizá esa identidad en construcción, entendida como sentirse parte de una institución, sentirse integrado a la institución, colaboró en el sostenimiento de su permanencia en la universidad, y por ende, en la continuidad de los estudios durante el agitado año 2020. Tal como lo sostiene Bleger (2007), “el ser humano encuentra en las distintas instituciones un soporte y un apoyo, un elemento de seguridad, de identidad y de inserción social o pertenencia” (p. 80).

Sostenemos esta idea porque notamos en sus narrativas cómo, a pesar de las dificultades que se les presentaron (desorientación inicial, organización de sus vidas familiares y laborales, la convivencia de los mismos espacios domésticos para el despliegue de dicha organización), el sentirse que

formaban parte de una institución que estaba pensando en ellos (como analizaremos más adelante en relación con el lugar que ocuparon los actores institucionales) colaboró en el fortalecimiento de sus “itinerarios en situación” (Nicastro y Greco, 2012). Creemos además, que se fue construyendo un sólido entretejido que actuó como “red de contención” para muchos de ellos. A partir de la metáfora de la “visita” mencionada por una estudiante, nos damos cuenta del carácter que asumieron los vínculos que pudieron gestarse, a pesar de la virtualidad, en donde la internalización de la institución, en su sentido universal y abstracto, manifestada a través de la imagen-representación por ellos construida, otorga sentido a las acciones y vínculos establecidos. Es decir, en esa imagen en donde ella abría la puerta de su casa metafóricamente, para encontrarse con los profesores y con las propuestas formativas, se puede vislumbrar parte de ese tejido, que colaboró, a nuestro entender, en la continuidad de sus estudios. Las propuestas pedagógicas brindadas por los docentes formadores y las demás acciones institucionales (de índole administrativa, por ejemplo) colaboraron al desarrollo de nuevas miradas sobre los estudiantes, los profesores, la institución formadora en sentido amplio, ya que, como bien decíamos en párrafos anteriores, la situación de pandemia desafió ampliamente los roles preestablecidos de cada integrante institucional.

Habilidades que facilitaron la continuidad de los estudios

En relación a las habilidades, en términos de facilitadores en cuanto al sostenimiento de sus propias trayectorias, los estudiantes mencionan varios puntos relevantes. En principio, hacen referencia a los nuevos saberes que desarrollaron en relación con la utilización de las tecnologías y la intervención de otros (integrantes de la familia, compañeras, profesores) para adecuarse a las nuevas exigencias que demandaba la continuidad pedagógica: “Yo solo conocía la videollamada. Yo la conocía por mi marido por el tema laboral. Yo no sabía que me iba a tocar a mi usarlo. Sí, necesité ayuda de él para saber

cómo me tenía que conectar. Uno se empieza a organizar desde otro lugar, de reorganizar los horarios, los espacios. Pasar del papel a la pantalla” (E.s.a.).

Por otra parte, también rescatan como facilitador al grupo de pares, reconociéndolo como uno de los pilares fundamentales en la continuidad de sus estudios: “El acompañamiento entre los compañeros a la hora de los trabajos fue casi como una salvación porque es diferente trabajar con otros (...) más llevadero, eso nos ayudó mucho. Yo vivo sola, mis papás se mudaron a Córdoba, no trabajo, pero por ahí me salían changuitas para cuidar a unos chicos, dar clases de apoyo a otros, entonces mis compañeras me cubrían con los trabajos y luego me conectaba en mis tiempos” (E.p.a.); “Otro facilitador fueron los compañeros y las personas que tenemos alrededor nuestro, los compañeros fueron algo clave, se veía esa ayuda, esa relación que nos sirve para seguir conociéndonos un poco mejor tanto como personas y como grupo cuáles son las cualidades de cada uno” (E.p.a.).

El grupo de pares, como sostén psíquico, se presenta como fundamental para la continuidad de la formación. Y es que, siguiendo a Fernández (1994):

El deseo y la potencia son responsables del movimiento humano hacia afuera y en el desvío creativo. Los otros disponibles a hacer cuerpo grupal le ofrecen la base de apoyatura (...) la posibilidad de iniciar movimientos de recuperación se liga en forma casi directa (...) con la posibilidad de experimentar el potencial de acción del grupo o el colectivo institucional en una relación de paridad o de identificación mutua en razón de un proyecto común. (p. 6)

A pesar del confinamiento, este grupo de estudiantes pudo establecer y fortalecer relaciones y vínculos que favorecieron la producción en común y enfrentar los obstáculos que implicó, estudiar y formarse en cuarentena. Sin embargo, queda aún el desafío de seguir ampliando y profundizando el alcance que tuvo el cambio en las modalidades de encuentro e intercambio -

mediadas ahora por tecnología- para generar verdaderos procesos en donde se dé lugar al pensar y actuar juntos (Acevedo, 2020), condición relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, si tenemos en cuenta las múltiples dificultades ocasionadas por la inestabilidad en las conexiones y las imágenes, la intermitencia en la voz, las dificultades en el sonido, entre otras, todo lo cual dificultó, muchas veces, desarrollar una línea argumental y profundidad en la comprensión y análisis. Así también, junto a Acevedo (2020) surge el interrogante acerca de:

(...) cuán exitosa en el intento de salvaguardar los vínculos [mediante el encuentro virtual] resulta esa transformación, de qué manera interviene en la expresión de los afectos y qué sucede con las resonancias fantasmáticas propias de los grupos... si pudiéramos determinar que tal grupalidad es posible de construir en dichas condiciones. (p. 5)

Por otra parte, la organización de las clases de cada asignatura en el espacio virtual también colaboró con la continuidad de sus estudios y habilitó a una mayor participación de los estudiantes en las mismas: “En mi caso ayudó muchísimo que tuviéramos clases como si fuera presencial, en determinados días con determinados horarios, no tanto como el primer cuatrimestre que clases virtuales casi no teníamos, era leer, ayudarse con un video y nada más, ahora la exigencia de organizarse, hacer las actividades para socializar era de la mano de los contenidos” (E.p.a.).

Un aspecto que nos parece sumamente innovador, en relación al reconocimiento de habilidades por parte de los estudiantes, se vincula con los procesos reflexivos que fueron desarrollando en relación con sus propias trayectorias. Creemos que esta llamada “virtualización forzada” actuó en parte, como un encuadre que despertó, en algunos estudiantes, el poder pensarse a sí mismos como tal, descubriendo, quizá sin saberlo, sus propias matrices de aprendizaje, sus tiempos para el aprendizaje, sus inquietudes, hasta podríamos decir, despertó nuevas expectativas en relación a su futura

práctica profesional: “Como facilitador, reconocer los tiempos internos de cada uno, cada uno se fue conociendo más, a qué hora era mejor estudiar, cuando era mejor estudiar, de igual modo este no es mi primer año de facultad, estudié dos años de psicología, encontrarme con este contexto de virtualidad lo tomo como una instancia más de aprendizaje” (E.p.a.); “Yo siento que permeaba más lo que aprendía. Siento que estaba más sensible, Para mí era más fácil volver a la infancia de uno, hasta para hacer una comparación con tu propia historia. Yo creo que de eso se trata la formación (...) A mí me pegó todo lo que leía” (E.s.a.). Aquí se advierte la relevancia del proceso de formación y lo que allí ocurre. Su valor consiste en reconocer el conjunto de condiciones que se entran para posibilitar procesos que afecten a los sujetos en formación, desarrollando un conjunto de capacidades y recursos cognitivos que le permitan no sólo apropiarse de cuerpos conceptuales, disciplinares, sino también, dar lugar al descubrimiento de sus potencialidades, a fortalecer su autonomía, a apropiarse, en definitiva, de su acto de formación.

El lugar que ocuparon los actores institucionales y las experiencias reconocidas como significativas

Los estudiantes del primer y segundo año rescatan la importancia que adquirieron sus compañeros (como bien lo mencionamos anteriormente), los profesores y el centro de estudiantes como ‘orientadores’ en la vida universitaria: “Fui aprendiendo con las chicas [compañeras de carrera] a manejarme en la virtualidad, nosotras nos conocimos en el acto de ingreso, los chicos del centro de estudiantes comenzaron a armar grupos de las carreras y empezamos a comunicarnos por whatsapp” (E.p.a.); “El compañerismo, si tenía una duda inmediatamente escribíamos en el grupo y siempre alguien tenía una respuesta para ayudar y los profes con las clases de consulta” (E, p.a.); “Los profesores y las compañeras ocuparon un papel muy importante. Verle la cara al profesor, hacerse presente, saber que a él

también le interesa que vos aprendas (...) el mandarte los trabajos con las correcciones. El acompañamiento es muy importante. Con las compañeras que tenemos ahora hemos logrado el trabajo grupal” (E.s.a.); “Yo creo que es muy importante el acompañamiento del docente, el poder marcarte en qué te equivocaste en un práctico y dialogarlo. Valoro mucho los trabajos de carácter reflexivo más que contestar pregunta respuesta. El trabajo reflexivo es más importante para la formación” (E.s.a.); “Lo que destaco y nos ayudó a no dejar fue tener un mes del curso de ingreso que nos ayudó a estudiar, teníamos que hacer trabajos prácticos, ver el funcionamiento de la universidad, estábamos en contacto con el ambiente de la universidad y del segundo cuatrimestre poder trabajar más con mis compañeros, el trabajo en equipo” (E.p.a.).

Específicamente el lugar que le otorgan a los profesores es un lugar de guía, un lugar de orientación constante para el alcance de las finalidades de cada asignatura: “En el primer cuatrimestre me sentí acompañada por los profes, no nos han soltado la mano” (E.p.a.); “Había algunos profesores que te acompañaban más, si no te respondían al correo, podías escribir al whatsapp, como también había otros que te pasaban la teoría y los trabajos prácticos y si teníamos dudas o consultas pasaban días para responder” (E.p.a.).

Las significaciones otorgadas a los actores institucionales mencionados, dan cuenta de la presencia de propuestas pedagógicas tendientes a la inclusión educativa de los estudiantes, enriqueciendo las trayectorias a partir de las diversas estrategias formativas desplegadas: “El acompañamiento del docente constante, el acercamiento a través de whatsapp, el poder preguntar cómo está el otro (...) el que nos den el espacio para poder expresarnos, nos hace sentir más cerca de los docentes y decir nos pasa esto” (E.p.a.); “De mi parte tuvimos varios profesores del primer cuatrimestre que marcaron ese recorrido al principio, muchas veces tenía temores, otras veces satisfacción porque lograba entender los temas , me daba mucha ansiedad rendir, muchos profesores nos alentaron a seguir, a la continuidad” (E.p.a.).

Precisamente dichos actores y sus acciones son connotados como parte de las experiencias significativas que vivenciaron durante el año 2020. El trabajo en conjunto (entre pares, entre estudiantes y formadores, entre estudiantes y centro de estudiantes) ilustra acciones colectivas en pos del logro de metas en común.

Aparece el reconocimiento a la tarea de aquellos docentes que junto a ellos fueron transitando la formación en el marco de un sin número de dificultades, pero también de oportunidades para ir revisando y mejorando las propuestas de intervención pedagógica en el marco de la no presencialidad. El intercambio desde la mirada y escucha a los docentes aparece reiteradamente como posibilitante no sólo para la transmisión del conocimiento sino también para no sentirse solos, en un contexto de encierro y aislamiento: “El acompañamiento del docente constante, el acercamiento a través de whatsapp, el poder preguntar como está el otro, que se siente, el que nos den el espacio para poder expresar nos hace sentir más cerca de los docentes y decir nos pasa esto” (E.p.a.).

Al decir de Frigerio (2019), “¿Serán estos rasgos de identidad la de nuestros oficios? Instar al viaje, luego devenir albergue, ‘dar asilo’, brindar cobijo, acompañar al sujeto e instituir desde la extranjería (...) hacer lazos (...)” (p. 59).

Rasgos que describen en relación con la institución universitaria

En relación con los rasgos que identifican a la universidad, de acuerdo a las interpretaciones de los estudiantes, notamos que se entremezclan en parte con las sensaciones y sentimientos que fueron desarrollando al iniciarse el contexto de pandemia y las consecuencias que ocasionó en la vida social y educativa. Por un lado, la ubican como una institución que acompañó, que tuvo “paciencia” y orientó sus prácticas en pos de las características que presentaban los estudiantes (tanto para aquellos que presentaban cierta

conectividad estable como para aquellos que presentaban algunas dificultades en la conectividad) y por el otro, como una institución en donde se gestaron situaciones de frustración, adversidades, confusiones, nuevas exigencias debido a las diversas situaciones que se fueron presentando a lo largo del año académico: “Frustración, adversidades, acompañamiento, confusión, alegría” (E.p.a.); “Enriquecedor, pero al mismo tiempo estresante” (E.p.a.); “Educación, cambios y acompañamiento. Yo vi mucho acompañamiento” (E.s.a.).

Hubo voces que ubicaron a la Universidad como: “Emancipadora, [porque] nos posibilita pensar por nosotras mismas, brinda posibilidades. Emancipadora en el sentido de la empoderación. Yo lo vivo así. Yo siento que uno trae en el trayecto de su vida ciertas concepciones que son como un lente desde donde miramos el resto. Entonces estar en la universidad con otras compañeras, con otras personas que conocemos ocasionalmente nos ayuda a cortar esos hilos que nos tienen atados y de golpe nos encontramos con nosotros mismos y volvemos a construir de nuevo el presente y el futuro.” (E.s.a.).

Nuevamente, aparece aquí el lugar de la institución para la vida personal y profesional de los sujetos en formación. En este sentido, y en vías de garantizar a todos los estudiantes que transitan la universidad, el acceso a experiencias significativas de formación, creemos que el desafío está en poder intervenir atendiendo, desde una mirada atenta y una escucha osada, las culturas propias de cada grupo de estudiantes que habitan las diversas unidades académicas, las que imprimen también distintas prácticas organizativas y pedagógicas propias de la cultura institucional y académica en las que se inscriben. Porque, ¿será posible pensar en brechas que estén dadas por las tensiones y desarticulación entre las expectativas, rasgos y prácticas propias de la cultura estudiantil y la cultura del académico?

Las alteraciones y la continuidad de las trayectorias formativas. Nuevas reflexiones

La pandemia se impuso como un regulador intempestivo e imprevisible, paralizando y suspendiendo proyectos a nivel institucional, regional y mundial, redireccionando otros, pero también habilitando a pensar en nuevos proyectos.

En el trabajo fuimos compartiendo los primeros análisis desarrollados en el marco de la investigación que también se vio alterada en tiempos de pandemia. En dicho contexto volvimos a reflexionar sobre nuestras finalidades como formadoras en el campo de la Educación Superior universitaria y continuar con la indagación que veníamos sosteniendo en relación con la inclusión educativa. Como bien explicitamos en el artículo, la complejidad aumentada en la vida social y educativa, nos habilitó a delinear nuevas estrategias de formación tendientes al sostenimiento de la continuidad pedagógica de los estudiantes universitarios.

Decidimos focalizar nuestro trabajo en el reconocimiento de las significaciones otorgadas por estudiantes a sus propias trayectorias formativas en tiempo de pandemia. Dialogar con los estudiantes nos habilitó pensar en las alteraciones de sus trayectorias formativas y en las diversas maneras de habitarlas.

Se gestaron diversos espacios para analizar las trayectorias formativas, tanto entre los grupos de pares como entre los estudiantes y los docentes formadores. Es decir, creemos que la virtualización protagonizó nuevos análisis en virtud de la "intensidad" que alcanzaron las situaciones vividas. Los estudiantes como tales se vieron involucrados en diversas tareas que los implicaban a vincularse constantemente con la vida universitaria; al margen de continuar con su vida laboral y familiar (como bien lo describen en sus narrativas, en cuanto a la organización de los horarios familiares, por

ejemplo), la vida universitaria ameritaba un planeamiento constante que, por una parte, les permitió continuar con sus estudios.

El año 2020 se presentó como un año desafiante, ya que, al estar, la vida social “patas para arriba”, sumado a la constante incertidumbre que ocasionó la situación debido a los cambios de rumbo que adquirirían las actividades planificadas, las narrativas de los estudiantes del primer y segundo año dejan transparentar rasgos de continuidad, posibilidad, de acompañamiento, de orientación. Casi nos animamos a decir, que se desplegaron prácticas que no hubiéramos podido pensarlas si el contexto en su más amplia expresión no nos hubiera “jaqueado”.

Creemos también que la situación vivida gestó nuevos encuentros entre los estudiantes y la institución universitaria, ya que, a través de sus significaciones dejan transparentar posicionamientos en relación a los sentidos que adquiere ser estudiante universitario. Por ejemplo, cuando una estudiante expresa “hemos pensado mucho más en este tiempo”, da cuenta de la potencialidad que genera vivir en situaciones extremas, como fue el inicio de la pandemia y sus consecuencias.

El grupo de pares como sostén afectivo y académico, las orientaciones constantes de una gran mayoría de profesores fueron señalados como aspectos facilitadores de la continuidad de los estudiantes durante el año 2020.

Como especificamos en un principio, las significaciones de los estudiantes nos desafían como docentes formadoras, ya que, nos invitan a seguir pensando en las vinculaciones que podamos gestar entre las instituciones de educación superior y la comunidad. Pensar en profundidad, en cómo seguir formando profesionales que colaboren a construir sociedades cada vez más democráticas e inclusivas. Objetivo a lograr, en parte, si han podido experimentar antes, el sentido de la inclusión social y educativa durante el tránsito por la institución universitaria.

Pensar en la inclusión educativa, garantizando el ingreso, la permanencia y el egreso, sigue desafiando y “exigiendo” atender a la heterogeneidad de las condiciones de existencia de las jóvenes generaciones que buscan en las Universidades proyectarse profesionalmente. Tal vez, una de las “lecciones” que nos deje el haber sostenido la formación académica en pandemia, es la oportunidad que ha brindado la virtualidad a estudiantes que habían suspendido o abandonando la carrera por razones laborales o por tener familia a cargo. Así también, la necesidad de seguir fortaleciendo y desplegando mecanismos de soporte tecnológico, pedagógico y socioemocional.

Las narraciones de los estudiantes nos han dado pistas acerca de la importancia de brindar condiciones institucionales para que todos tengan la posibilidad de transformar la adversidad en oportunidad, la “catástrofe” (Acevedo, 2020) en un impulso para demandar y mejorar sus condiciones de existencia y dar lugar a sus proyectos profesionales. El desafío entonces, está en mejorar y fortalecer aquellos dispositivos políticos e institucionales que, desde un posicionamiento situado, den lugar a la efectivización de la tarea educativa, sin renunciar a la calidad y en busca de la equidad, el fortalecimiento de relaciones sociales y vínculos y el trabajo colaborativo.

Los análisis que compartimos en el artículo, fruto de las primeras acciones de investigación desarrolladas, inauguran un nuevo espacio de construcción de conocimiento situado, que como bien analizamos a largo de las líneas explicitadas, nos invitan a repensar los sentidos de la institución universitaria y a desarrollar renovadas prácticas tendientes al alcance de la inclusión social de los profesionales formados.

Sabemos que no estamos en condiciones aún de establecer conclusiones sobre las trayectorias educativas de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. Pero sí dar cuenta de las tendencias o líneas de análisis posibles de abordar y profundizar para desde allí responder a las particularidades que demanden los grupos de estudiantes y docentes. De lo que se trata es de

impulsar a “volver pensable lo sabido no siempre pensado, (...) poner palabras y compartir... con partir... partir acompañados (de interlocutores de toda latitud y múltiples oficios)” (Frigerio, 2019, p. 51).

Referencias

- Acevedo, M. J (2020). El “acontecimiento”, sus vertientes y resonancias. Mimeo
- Adell J. (2020). La educación que viene: Un modelo híbrido y más tecnológico. El Diario periódico. Disponible en: https://www.eldiario.es/sociedad/educacionviene-modelo-hibrido-tecnologico_0_1023647870.html
- Bleger, J. (1987). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Ed Paidós, Bs As, Argentina.
- Bocchio, M.C (2020). El futuro llegó hace rato: pandemia y escolaridad remota en sectores populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9 (3e)
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Revista Redalyc*, N.40, pp. 19-28.
- Chiroleu, A (2018). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), pp 27-36
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). La educación de pasado mañana. Notas sobre la marcha. En *Análisis Carolina*. Serie: Formación virtual. https://doi.org/10.33960/AC_41.2020, pp. 1-13.
- Fernández, L (1984). Análisis institucional y práctica educativa una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?, *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, N° 9.

- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior Latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Revista Integración y Conocimiento*, N° 7, Vol 2, 29-51.
- Frigerio, G (2019). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coord). Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo. Ed Noveduc Bs As, 41-100.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura formación*. Barcelona: Alertes.
- Mollis, M. (2018). En Prólogo: La conmemoración de la reforma de 1918. Actualidad y debate. San Luis, Nueva Editorial Universitaria.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*, Rosario: Homo Sapiens.
- Pierella, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Porta, L. y Flores. G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE /4*, 35-46.
- Ripamonti, P. Lizana, P. Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 1, FFyL, UNCuyo, 1-23.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistemológico-metodológicas. En De Oto, A. y Alvarado, M. (eds.). Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana, CLACSO, 83-103.
- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación a través de relatos



biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Educación*, Vol. 25, N° 85, 291-316.

Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus, CLACSO

Recibido: 23/02/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Godino C., Montiel M., Arco M. (2021), Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número Especial, San Luis, 97-130.*

