

La Universidad como objeto de investigación:
Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión pública y debates sobre el futuro de la universidad
Universidad Nacional de La Plata, 13 a 15 de noviembre de 2024

Trayectorias estudiantiles y experiencias académicas en el tramo inicial universitario como objeto de investigación: discusiones conceptuales y decisiones metodológicas

Autoras/autor: María Gabriela Marano, Jesica Montenegro, Maximiliano Fava, Natalia Arcarí y Silvina Chali.

Mesa 6: Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

Resumen

En este trabajo presentamos las primeras reflexiones teórico-metodológicas de un proyecto de investigación en curso que tiene por objeto comprender las trayectorias estudiantiles y las experiencias académicas que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional, pedagógica y curricular en el tramo inicial y el tramo medio en las carreras de Ingenierías Agronómica y Forestal y en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata. La hipótesis de la que partimos hace referencia a la fuerte incidencia del campo disciplinar en las trayectorias estudiantiles, que obraría diferencialmente dados las culturas académico-institucionales, las perspectivas de los actores académicos y los enfoques pedagógicos. Este proyecto es continuidad de indagaciones anteriores de este equipo sobre trayectorias estudiantiles en la universidad, con ampliación de los sujetos y las carreras seleccionadas.

Una de las primeras tareas fue la revisión y relecturas de antecedentes tomando como conceptos nodales para el abordaje de la problemática las categorías de trayectorias estudiantiles y experiencias académicas, profundizando en este proyecto las relaciones con el saber en el marco de las culturas académicas. En cuanto al diseño de investigación, se optó por un de tipo descriptivo-interpretativo que combina una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Las estrategias de recolección de la información de esta primera etapa del trabajo de campo fueron las observaciones y la entrevista semiestructurada dirigida a las y los estudiantes que se encuentran en el tramo inicial de las respectivas carreras. En este marco, compartimos un análisis acerca de la construcción de los instrumentos, en diálogo con los antecedentes y los referentes conceptuales que orientan y dan direccionalidad al trabajo investigativo. Nos interesa plantear

las discusiones en la elaboración de preguntas con relación a aquello que queremos indagar acerca de las trayectorias y experiencias de las y los estudiantes en el primer tramo de las carreras universitarias, considerando en particular: la elección de carrera y las expectativas iniciales, las experiencias académicas y de socialización en el tramo de ingreso y primer año, la construcción de sí mismo como sujeto pedagógico en la universidad, las prácticas culturales, las relación con el saber y las formas de estudio. Asimismo, presentamos un primer análisis de los hallazgos obtenidos hasta el momento a partir del trabajo con las observaciones y las entrevistas realizadas, en diálogo con el marco referencial. De este modo, pretendemos hacer un ejercicio de reflexividad que dé cuenta de las discusiones teórico-metodológicas sostenidas en la primera etapa en un proyecto de investigación.

1. Las trayectorias estudiantiles como objeto de estudio en el marco del proyecto de investigación

En este trabajo presentamos las primeras reflexiones teórico-metodológicas de un proyecto de investigación en curso que tiene por objeto comprender las trayectorias estudiantiles y las experiencias académicas que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional, pedagógica y curricular en el tramo inicial y el tramo medio en las carreras de Ingenierías Agronómica y Forestal y en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata.

Este proyecto es continuidad de indagaciones anteriores de este equipo sobre trayectorias estudiantiles en la universidad con la ampliación de los sujetos y las carreras seleccionadas. El proyecto retoma y profundiza una línea de investigación que se venía desarrollando desde 2014 acerca de las trayectorias estudiantiles en Ingeniería Agronómica y Forestal, recuperando las perspectivas de funcionarios/as, docentes y las voces de los propios estudiantes en cuanto a ingreso, experiencias formativas, estrategias y dispositivos de inclusión. En el presente proyecto se incorporan dos problematizaciones que suponen un salto cualitativo. Por un lado, se propone profundizar el conocimiento relativo a las trayectorias estudiantiles en las Ingenierías Agronómica y Forestal (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, FCAyF), especialmente en la sistematización de resultados y en el trabajo con fuentes que aún resta indagar y que permitirán dar cuenta de aspectos poco explorados sobre las características de la experiencia estudiantil en la FCAyF. Por otro lado, se incorpora una nueva línea de investigación: el análisis de las trayectorias estudiantiles en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE): Profesorados de Biología, de Química y de Física, carreras elegidas debido a que sus

estudiantes también atraviesan un proceso formativo en las Ciencias Naturales. La hipótesis de la que partimos hace referencia a la fuerte incidencia del campo disciplinar en las trayectorias estudiantiles, que obraría diferencialmente dados las culturas académico-institucionales, las perspectivas de los actores académicos y los enfoques pedagógicos. En síntesis, en las dos Facultades se estudian las trayectorias en el tramo inicial y el tramo medio a los fines de comprender los contrastes y las singularidades de las trayectorias en cada marco institucional.

El diseño de la investigación es de tipo descriptivo, interpretativo y combina una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos (cuestionarios, entrevistas, observaciones, información estadística y análisis documental), lo que permitirá una buena triangulación de datos. En el primer año y medio de la investigación, se puso en marcha una actualización de lecturas y antecedentes que implicó nuevos debates y acercamientos a perspectivas conceptuales no consideradas anteriormente en el equipo y que contribuyeron a delinear el objeto de estudio en esta etapa. Así también, luego de las gestiones y presentaciones correspondientes en cada Unidad Académica, se avanzó en el trabajo de campo empírico realizando observaciones de clases en el Curso Introductorio de los Profesorados de Ciencias Naturales (febrero-marzo de 2024) y en la realización de entrevistas a estudiantes de primer año de las carreras de Ciencias Agrarias (agosto-octubre del mismo año) y se generaron las instancias previas para la realización de entrevistas en los Profesorados (a implementar entre octubre y noviembre). Asimismo, se solicitaron datos estadísticos a ambas Facultades. Queda aún por delante profundizar el trabajo de campo y los análisis de los hallazgos que de ello se derive.

Por último, en esta introducción queremos señalar que, con este texto, apuntamos también a ejercer la reflexividad como ejercicio epistemológico del equipo de investigación, aspecto necesario ya que quienes formamos parte de este proyecto, trabajamos y habitamos el ámbito donde se constituye el objeto de estudio. Siguiendo la definición de Rosana Guber, la reflexividad apunta a la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos. En nuestro caso, advertimos los cambios sociales, culturales y tecnológicos que viven las y los estudiantes, de los cuales también somos parte, y que nos lleva a problematizar las diversas formas de habitar la universidad pública hoy y la diversidad de recorridos formativos, experiencias formativas y trayectorias estudiantiles. En definitiva, apuntamos a una reflexividad que alude a nuestro rol como docentes investigadores y a los ejercicios que hacemos de aproximación y distanciamiento (Di Piero y Dallaglio, 2018).

2. Algunas discusiones teóricas sobre trayectorias estudiantiles y experiencias formativas en la universidad

En la línea de investigación que venimos desarrollando, ubicamos en el centro del 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 en esos itinerarios. Con relación a los anteriores proyectos, las discusiones conceptuales y metodológicas se ampliaron y profundizaron, teniendo en cuenta la profundización de las indagaciones sobre las trayectorias educativas que se vienen desarrollando en el campo de estudios de la educación superior en nuestro país en franca expansión.

Para comprender los alcances e implicancias de esta categoría, consideramos algunas discusiones sociológicas que buscan comprender las dimensiones que componen las trayectorias vitales de los sujetos. En este sentido, la noción de trayectoria como concepto teórico metodológico hace un aporte superador a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social (condiciones socioeconómicas) y voluntarismo (capacidad del sujeto de ir en contra de esas estructuras), es decir, entre lo objetivo y lo subjetivo. Las diferentes tradiciones han ponderado uno de los dos términos, en cambio, en los estudios más recientes, el análisis de las trayectorias intenta lograr una compleja articulación entre ambos niveles. De acuerdo con Briscioli (2017), en el estudio de las trayectorias suelen conjugarse los aspectos más objetivos y “medibles” y las concepciones y percepciones más subjetivas, en articulación con la dimensión temporal. Así, toda trayectoria está compuesta, por un lado, por la estructura de oportunidades del mundo externo (probabilidades de acceso a bienes, servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra), por el otro lado, por el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, disposiciones culturales, lógicas que orientan su acción, habilidades, proyectos de vida, etc.), y por último, por la variable del tiempo que traspasa los dos ejes y define su mutua relación en el pasado y el presente, y la proyecta hacia el futuro.

En el campo pedagógico, diversos analistas (Terigi, 2010; Kaplan, 2008) cuestionan la mirada hegemónica que entiende las trayectorias educativas como homogéneas, ideales, teóricas, contraponiendo a ello la idea de trayectorias reales, plurales y diversas, que hablan de itinerarios concretos y contradictorios. En términos de la educación

universitaria esta diferenciación es reconocida, estaba naturalizada entre funcionarios y profesores como parte de la toma de decisiones personales del estudiantado.

Sin embargo, la construcción de la trayectoria no depende sólo de decisiones individuales. Por el contrario, asumimos que 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. Además, 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 sostiene que la universidad es 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. De este modo, concebimos a las trayectorias estudiantiles en términos relacionales, lo que nos permite descentrar la mirada del/de la estudiante como único responsable de su formación, a quien la institución prescriptivamente le traza el camino a recorrer.

Por tanto, la investigación recupera estos aportes para poder pensar de manera dialéctica el juego entre lo estructural, el sujeto y la institución en un contexto epocal determinado. De allí que nos preguntamos por las condiciones institucionales y pedagógicas de la formación universitaria que favorecen o no la continuidad de las trayectorias estudiantiles que, en este caso, se enriquece con la mirada sobre dos Facultades con distintas propuestas institucionales y curriculares. En este sentido, postulamos que los planes de estudio, los regímenes académicos, las prácticas docentes y las políticas institucionales de acompañamiento de trayectorias son cuatro pilares a considerar en un análisis global de trayectorias estudiantiles en contextos universitarios situados.

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), siendo este otro concepto nodal en esta investigación. Asimismo, cobra relevancia en la configuración de estas experiencias, los modos en que se transitan las transiciones, en especial la de la educación secundaria a la universidad, aunque el análisis de las trayectorias muestra que muchas y muchos estudiantes, con variación de edades, han realizado caminos muy diversos entre estudios y ocupaciones laborales. Las experiencias formativas son conceptualizadas como 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. Esas experiencias que son subjetivas y sociales se resemantizan en los escenarios epocales en la que se están configurando nuevas subjetividades e interacciones sociales.

Junto a la exploración de antecedentes del campo de estudios, el equipo realizó otra revisión, la de la propia forma de investigar trayectorias educativas tras casi diez años de recorrido sobre el tema y al calor de nuevos debates que interpelan las prácticas docentes en la formación universitaria; nos referimos a la percepción que las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas atraviesan hoy fuertemente las subjetividades y las formas de habitar y estudiar en la universidad, cuestiones que los debates y la bibliografía sobre universidad han empezado a tematizar. La centralidad que el estudio universitario tenía en las vidas de los estudiantes parece haber cambiado hacia una cierta relativización, ya que es una de las varias actividades que les resultan de interés, así también se están modificando las formas de la sociabilidad y la grupalidad, los tiempos que se habitan en las instituciones, las prácticas de estudios, los modos de leer y escribir, entre otros aspectos.

En este sentido, en esta investigación hemos dado lugar a la problematización de la relación con el saber en el marco del contexto epocal. Siguiendo a Charlot, las preguntas centrales serían: ¿cuál es el sentido de ir y estudiar en la universidad? ¿Cuál es el sentido de aprender y comprender en la universidad y en otros lugares? Estos interrogantes problematizan las expectativas y los intereses de las y los ingresantes a la universidad en un marco de transformaciones de época, en las que la relevancia social del conocimiento académico también estaría cambiando. En términos pedagógicos, Charlot plantea como aspecto central al aprender en tanto actividad intelectual, sentido, placer y esfuerzo. Estos aspectos están relacionados en el concepto de “movilización” porque:

“(…) en definitiva un alumno aprende cuando se moviliza intelectualmente. Entonces, “concretamente” el problema se resuelve cuando uno hace lo que puede

para que eso suceda y solamente se moviliza intelectualmente quien encuentra en la situación un sentido relacionado con el aprendizaje. ... Dijimos: actividad intelectual, sentido, más placer, placer ligado al esfuerzo. No se aprende sin esfuerzo, pero el esfuerzo puede ser una fuente de placer, quien hace deporte lo sabe” (2014: 21).

Charlot retoma la perspectiva lacaniana para retomar la idea de deseo y sujeto deseante, ya que en nuestra vida buscamos un objeto para ese deseo, una “cosa” que nunca va a satisfacer el deseo. El deseo quiere estar satisfecho, no puede haber deseo que no sea deseo de una “cosa”, pero esa “cosa” no es determinada. No es la cosa la que produce el deseo, es el deseo que busca un objeto, que puede ser el saber. ¿Cuál es el deseo de la universidad, cuál es el deseo de saber en la universidad, qué forma de placer puede dar la cultura, las disciplinas de cada carrera?, nos preguntamos. Para Charlot, entonces, “el asunto no es motivar, sino movilizar, hacer que nazca un deseo de aprender, de saber, que va a permanecer después de que el o la docente salga del salón de clase. Esa es la cuestión del deseo, la movilización intelectual del alumno” (p.22). Ahora bien, nos preguntamos qué aspectos se ponen en juego hoy en esa movilización del saber, en ese trabajo para la promoción del deseo de saber en el otro, en un contexto cambiante de prácticas culturales y sociales novedosas.

Vinculamos las ideas de Charlot con otra perspectiva, anglosajona, que introduce la noción de compromiso o implicación estudiantil como factor crítico para el aprendizaje y la retención, sobre todo en primer año. Algunos autores proponen la categoría involucramiento para dar cuenta de la energía física y psíquica que los estudiantes aplican a las experiencias académicas. Esta noción se acerca a la de "catexis", expuesta por la teoría psicoanalítica, que refiere a la energía psíquica que se invierte fuera de uno mismo. Asimismo, esa noción se aproxima al tiempo en tarea, es decir, cuánto y cómo estudiar, y al esfuerzo desarrollado. Por tanto, la noción atañe tanto al tiempo como al esfuerzo que los estudiantes dedican al estudio, su tiempo y calidad, aunque se reconoce que ese tiempo dedicado al estudio posee un condicionamiento social, de clase. Sin embargo, también se reconoce la influencia institucional, sobre todo de la enseñanza, en tanto que se reconoce que una implicación estudiantil alta usualmente se acopla con ciertas prácticas educativas, como pedagogías activas y en colaboración, lo que supone una interacción intensa entre profesores y estudiantes (Ezcurra, 2011).

3. Lo metodológico en discusión

Un aspecto crucial del trabajo de investigación es el diseño metodológico, en este caso, cómo estudiar las trayectorias estudiantiles en el tramo de inicio en la universidad bajo la perspectiva conceptual arriba fundamentada. Por ello, se decidió llevar adelante dos técnicas de recolección de datos: observaciones de clases y entrevistas, además de contar con datos y publicaciones de las carreras¹.

En cuanto a la observación, este fue un aspecto novedoso para el equipo. La técnica seleccionada fue la observación no participante, la que se caracteriza por recolectar información de un sujeto o grupo observado, sin establecer interacción con él (Riba Campos, 2014). Las observaciones se realizaron durante las actividades del curso de ingreso, concretamente en los “Talleres de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales”. De acuerdo con Arcarúa y otros (2023), los talleres (un total de tres con una duración de dos horas cada uno) han sido pensados como espacios que posibiliten la reflexión en torno al modo de abordaje de los saberes en las biografías educativas, acerca de la necesidad de una ciudadanía alfabetizada científicamente, así como sobre el rol de las y los docentes de Ciencias Naturales en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Conocer estos propósitos posibilitó predefinir dos categorías de observación: en primera instancia la categoría de “interacción intersubjetiva”, incluyó aspectos tales como las interacciones generales y el “clima” del taller; la participación individual de los/as estudiantes (tanto oral como escrita); la interacción entre las y los estudiantes en el trabajo en grupo (organización de la tarea al interior del grupo, consensos, disensos, puntos de quiebre, etc.); la interacción entre docentes y estudiantes; los tipos de comentarios y consultas realizadas al docente; las preguntas que (se) hacen las y los docentes. La segunda categoría predefinida se relacionó directamente con las dimensiones de análisis a explorar en la investigación: “percepciones, expectativas, intereses” acerca de la carrera que eligieron; percepciones acerca del estudio en la universidad; percepciones, imaginario acerca de las y los docentes y la enseñanza; percepciones de sí como docente; relaciones con su biografía escolar y sus prácticas culturales y de estudio (por ej. respecto a leer y escribir distintos tipos de textos). Es

¹ Nos referimos a contar con datos de la FaHCE. Por un lado, se realizó una entrevista y se solicitó en 2023 un informe al Observatorio de Indicadores Académicos; además, se contó con el Informe del Dpto de Cs Naturales y Exactas sobre análisis de trayectorias de ingresantes 2023 y 2024 (inscriptos, admitidos con requisitos, aprobados en Curso Introductorio) y documentos sobre la propuesta de dicho curso y publicaciones asociadas. En el caso de Ciencias Agronómicas y Forestales, se cuenta con publicaciones que obran como antecedentes propios del equipo de investigación.

decir, encontramos valioso poder realizar observaciones en estos talleres en tanto podíamos tomar registro de los procesos de constitución inicial del oficio de estudiante y no una mirada didáctica sobre la organización de la enseñanza.

En cuanto a la entrevista², una cuestión importante fue vincular el enfoque conceptual y metodológico con las discusiones en la elaboración de preguntas, con aquello que queremos indagar acerca de las trayectorias y experiencias de las y los estudiantes. La inquietud inicial, siempre que uno decide el uso y la construcción de un instrumento metodológico para indagar aquello que quiere indagar, es acerca del uso de la teoría. En este punto, nos interesa rescatar lo que plantea Buenfil Burgos (2002:39-40):

“La dimensión teórica o conceptual es constitutiva de la producción de conocimientos científicos ya que permite al investigador tener un referente distinto al sentido común para contrastar sus percepciones y registros de los procesos que examina. Aún más, si el conocimiento que se produce sobre educación tiene como parte de su referente empírico a este sentido común, saber público, opinión admitida, creencias, y demás, requiere de manera ineludible de un cuerpo conceptual que le permita una distancia mínima de su referente empírico para poder analizarla e interpretarla”.

En términos concretos, podríamos preguntarnos cómo se indaga la experiencia de los estudiantes, qué queremos que surja de la entrevista. A modo de ejemplo, si uno optara por preguntar por el capital cultural de los estudiantes que ingresan, la discusión estará centrada en cómo operativizar, cómo poner a operar esa categoría en una serie de preguntas que nos permita “conocer” ese capital cultural. En ese juego de “poner a andar la teoría”, de pensar ciertas “dimensiones” que organizan la estructuración de la entrevista, nos cuestionamos qué y cómo preguntar, a dónde dirigir la pregunta, hasta dónde preguntar para conocer lo que queremos conocer.

Los debates acerca de la elaboración de las preguntas estuvieron signados por la intención de construir una mirada compleja, multifacética de las trayectorias y experiencias de las y los estudiantes. La clave estuvo puesta en cómo preguntar por las trayectorias de los sujetos, se trataba de construir con las preguntas, una temporalidad: ¿dónde ubicar el inicio de una trayectoria, comenzar preguntando por la educación secundaria o por la llegada a la universidad? Decidimos poner como momento inaugural de las preguntas, la decisión de la

² Hasta el momento se realizaron entrevistas en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, en octubre y noviembre de 2024 se llevarán a cabo con las y los ingresantes de los Profesorados de Ciencias Naturales, previa revisión del guion.

carrera: cuándo y por qué estudiar agronomía para captar expectativas e intereses, pero también por el paso de ellos de una institución, la escuela secundaria a la universidad, siendo que los actores entrevistados son estudiantes de primer año (este un aspecto que marca diferencias en las carreras que tienen estudiantes que las optan como segundas oportunidades). Tomamos como punto de partida para la indagación, ese hito que significa en sus vidas la elección de una carrera, quizás la primera elección trascendental en sus recorridos de vida en tanto se enfrentan a tener que decidir sobre su futuro. La elección de la carrera es un parteaguas que sintetiza un pasado sobre un presente en movimiento y abre posibilidades, hipótesis acerca de lo que pueden hacer y ser en el futuro. Se vuelve ineludible preguntar por ese tránsito, por esa experiencia que los marca, creemos, de manera fundamental. Sobre todo, por cómo ellos, están significando esa experiencia y las decisiones que toman. “¿Por qué esta carrera? ¿Por qué esta universidad? ¿Quiénes jugaron un rol importante en la elección de esta carrera y de esta universidad?”. Así, aparecen las instituciones y los actores, la escuela secundaria, la universidad, un o una docente y también, aparece la familia, como otra institución -la socialización primaria-, que condiciona de algún modo las elecciones realizadas, una padre o madre o un abuelo que muestra una parte de un mundo que la o el estudiante decide seguir -“*Mi padre siempre cazaba y a mi madre le gustaba la naturaleza*”, dice Lucas en una entrevista³.

Así también, procuramos evitar focos o sesgos que nos llevaran a preguntar solo por el peso de las instituciones y su incidencia en los recorridos y descuidáramos la agencia de los sujetos, lo que ellos hacen. Retomando a Soraire (op.cit.), se trata de advertir la complejidad de esa relación difícil de delimitar entre lo que las instituciones hacen a los sujetos y lo que los sujetos pueden hacer en ellas. Se trata de preguntarles por las instituciones, la escuela, la familia, la universidad y por los agentes y dispositivos que dentro de esas instituciones le habían permitido construir habilidades, herramientas, para afrontar de una mejor manera el tránsito por la universidad y también, le habían posibilitado u obturado en la toma de decisiones. El peso de un/a familiar o de un/a docente de la secundaria en la elección de la carrera; materias de la secundaria que los habían preparado para afrontar exigencias académicas propias de la vida universitaria, entre otras. Dentro de las instituciones, nos interesa hacer notar el peso de los agentes y de los dispositivos que instituyen al sujeto, que lo habilitan para afrontar con éxito los estudios universitarios o, por el contrario, son a veces

³ Los nombres de las y los entrevistados y las referencias que ellas y ellos hacen están enmascarados por razones de confidencialidad de los datos y ética de la investigación.

factores que permiten comprender el fracaso en el estudio -“*Me hubiera gustado que me hubiesen exigido más para estar mejor preparado hoy*”, dice un estudiante.

Asimismo, nos preguntamos por las experiencias formativas y la relación con el saber, aspectos que ameritan una problematización sostenida para pensar cómo hacer operacionalizables esas categorías y traducirlas en preguntas. Seguimos a Falavigna y Arcanio (2011), cuando demarcan tres ejes desde los cuales las y los ingresantes construyen y cambian su relación con el saber: el por qué (los motivos, el lugar de la universidad en sus vidas), el para qué (las relaciones con el futuro que se proyecta) y el cómo (modalidades, significatividades), ejes que -aclaran las autoras- no se demarcan solo por elecciones racionales.

Con estos marcos, las dimensiones bajo las cuales organizamos la temporalidad de las trayectorias y por tanto de las preguntas de la entrevista fueron: los imaginarios e ideas sobre la universidad y sobre la carrera al momento de elección de la misma; la socialización de los estudiantes en la Facultad en su arribo y primeros tiempos; la escuela secundaria y la transición a la universidad, lo que supone volver sobre lo que ella dejó como preparación para la universidad; la experiencia estudiantil durante el ingreso, la relación con el saber y las prácticas académicas en el primer año, que indagan sobre ese momento fundante que es la llegada a la Facultad; la estrategia de ingreso y las prácticas de estudio de las materias básicas y las materias específicas de la carrera, y por último, la imagen y valoración sobre la institución universitaria y las profesoras y profesores en lo que llevan de recorrido.

4. Análisis provisorio del trabajo de campo: repensando hipótesis e ideas preliminares

En este apartado relatamos algunas primeras lecturas y ciertos análisis que nos suscitaron el trabajo de campo en curso, poniéndolos en relación con los supuestos teóricos y puntos de partida, para así aportar al proceso de reflexividad del equipo de investigación. En este marco, nos circunscribimos a expresar algunas primeras ideas relacionadas con los sujetos, sus expectativas y la relación con el saber.

Respecto a los ingresantes en los Profesorados de Ciencias Naturales, nos preguntamos primeramente quiénes son los sujetos ingresantes. Los datos estadísticos y las observaciones realizadas en el Curso Introductorio de esas carreras nos permitieron deconstruir al sujeto estudiantil, ya que nos encontramos con un grupo de estudiantes avanzados y graduados de carreras afines interesados en los temas pedagógicos (un 30% de los inscriptos con requisitos cumplidos son eximidos de una parte del Curso Introductorio), también varios estudiantes con carreras interrumpidas o abandonadas (Medicina, etc.) que

buscan redireccionar intereses del campo científico-profesional hacia su cruce con el campo educativo. Muchos de ellas/os ya están dando clases en escuelas o particulares, y buscaban “*conocimientos para la enseñanza porque sentí que no estaba preparada*” o “*herramientas para enseñar*” (registros de campo). Cabe resaltar que expresaban un generalizado interés por la cuestión pedagógica y una valoración positiva sobre la docencia; de ninguna manera se relataba una elección de menor valía o segunda opción.

Este grupo de estudiantes se advierten como más participativos en relación con los ingresantes puros. Ellas y ellos tienen reconocidas varias equivalencias, expresan su preocupación por la inscripción a las materias y otros procedimientos administrativos de una Facultad que recién están conociendo. Eso hace que hagan un recorrido particular, incluso, pueden empezar a cursar segundo año o ir directamente a las materias pedagógicas. Las y los estudiantes manifestaron (registros de campo, marzo 2024):

- “*siento que me va a llevar mucho tiempo, por ejemplo Fundamentos*” [de la Educación]
- “*a mí siempre me resultó difícil la parte de Sociales, en la escuela me pasaba*”.

Otra nota interesante en la relación con el saber -que solo se esboza ya que es un aspecto a profundizar- es la alfabetización académica, los modos de acceso a la lectura y la inscripción en la comunidad académica entendida en parte como comunidad discursiva. En cuanto al acceso a la lectura, las observaciones pusieron de manifiesto la prevalencia del uso de celular a la hora de leer los materiales anticipados en forma de cuadernillo, incluso estando en un aula en la que había asientos largos provistos con una computadora por persona. En las cuatro observaciones, la mayoría de las y los estudiantes leyeron los materiales por celular, muy pocos tenían el cuadernillo impreso, solo dos estudiantes en un taller habían prendido la computadora y leían desde allí (en este último caso, compartiendo la lectura con otro compañero/a). En cuanto a la incorporación a la comunidad académica en tanto comunidad discursiva, recuperamos estas expresiones del registro de campo (marzo 2024):

- “*los textos de Sociales son más densos, 50 págs. que redundan en lo mismo*” (gesto con las manos haciendo círculos y sonrisas del grupo) (estudiante también de la carrera de Periodismo).
- Un estudiante (graduado de Ciencias Exactas) agrega 3 puntos del primer texto utilizado en la actividad de alfabetización científica. Otro compañero (graduado de Tecnicatura en Higiene y Seguridad) agrega “*es lo que dijo él, pero con palabras más lindas*” (refiriéndose a lo que había dicho el compañero y a lo que había escrito el autor). El estudiante que había señalado los 3 conceptos dijo: “*académicas*” (risas de todos).

Es decir, estos estudiantes se comportaban como sujetos activos en las clases, con un oficio universitario supuestamente ya construido, en las que sin embargo, predomina incertidumbre en las formas de vinculación con los nuevos saberes del campo de las ciencias sociales que van a tener que estudiar.

A su vez, el proceso de afiliación a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales por parte de las y los entrevistados, se ve favorecido por varios factores, pero del análisis se resalta que las trayectorias se ven muy interpeladas por las prácticas docentes, en particular, la posición docente y el vínculo entre docentes y estudiantes.

Un factor que hace posible la afiliación es la presencia de los adultos, docentes de la secundaria o profesionales de las carreras (Ingenieros Agrónomos o Forestales) que “muestran”, “señalan” la posibilidad de un camino a seguir, ya sea narrando lo que hacen como profesionales, reponiendo cómo fueron sus propias experiencias como estudiantes en la Facultad o diferenciando el “prestigio” que puede tener estudiar en La Plata, en contraposición con otras Facultades del país. Vale distinguir que el contacto que los estudiantes entablan con esos profesionales son buscados por iniciativa propia o porque la familia conoce a algún profesional del área; por la escuela secundaria, en especial las escuelas agrarias; o por los vínculos institucionales que la Facultad construye con la escuela para incentivar el ingreso a sus carreras, entre ellos, las pasantías organizadas que promueven la inserción a los estudios. Además, en casi todos los testimonios aparecen los amigos que vienen a estudiar a La Plata como otro factor que les ayuda a decidirse por esta Universidad y por esta ciudad.

Otro punto vital que las y los estudiantes rescatan como positivo es la relación, el vínculo que se construye entre profesor y estudiante. Describen esa relación como una relación “humana”, de “buen trato”, cuando en realidad pensaban, en su imaginario previo, que serían un número o que esa relación iba a ser mucho más fría y distante. En este punto, vale agregar que la afiliación pareciera verse favorecida por las y los docentes a los que los entrevistadas/os rescatan como aquellos que aman lo que hacen. Un estudiante hace el siguiente planteo en relación con las representaciones que tienen de “los buenos docentes”:

“Un buen profesor es alguien que pueda entender al alumno, que le apasiona su materia como los profesores de Morfología Vegetal. No sé si los conoces, pero son muy buenos son muy buenos docentes, quieren que aprendas la materia, sí, creo que es eso, lo más importante es que estén interesados en su propia materia”.

Las respuestas obtenidas a las preguntas que indagan sobre la valoración de los docentes arrojan indicios que nos permiten pensar que los estudiantes se “enganchan” con esas materias donde perciben que los docentes enseñan con pasión. “A Carlos lo maté a preguntas”, dice uno de los entrevistados, lo cual muestra que no solo se enganchan por cómo enseñan, sino que el darse cuenta de esa pasión del docente, le permite al estudiante animarse a preguntar, a querer saber. Aparece así una imagen de la relación pedagógica como habilitante de esa afiliación. Preguntar, participar en clase, en primer año, resultan indicios de esa afiliación. Bernfeld (2005) plantea que el mundo de los intereses y las motivaciones pertenece al campo de la subjetividad, los motivos por los cuales cada sujeto da consentimiento o no la transmisión del patrimonio cultural son opacos para el educador, pero si éste está atento, podrá ofertar, sugerir, promover, provocar, a efectos de enganchar al sujeto en algo de su interés, es decir, incluirlo en lo social.

Además de la relación con las y los docentes, de esa relación con el saber que los mismos docentes muestran y que atrae a los estudiantes, está la relación con el saber que los propios estudiantes construyen. En las prácticas de estudio es posible advertir la relación que los estudiantes construyen con las disciplinas básicas: matemática, química y física en Ingeniería Agronómica y Forestal y con las materias específicas de la carrera, tema que nos interesaba indagar especialmente para conocer cómo esos espacios curriculares configuran la experiencia de estudiar una carrera donde la matemática no es para matemáticos. Esos espacios curriculares de la formación general, es nuestra hipótesis, condicionan la experiencia del primer año y se configuran en un obstáculo al momento de avanzar en la carrera.

Por el contrario, aparece cierta potencia en la afiliación en el estudio de esas materias que se disfrutaban más que otras: “Morfología Vegetal” e “Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales”, dicen los estudiantes. Las ganas de saber sobre las plantas se entremezclan con expectativas sobre el futuro personal, así dice un estudiante el ver al docente de Morfología Vegetal con el guardapolvos en el laboratorio:

“Te soy sincero, una vez tuve que hablar con Manuel, el profe, por el tema del examen y vi el laboratorio y él decía “yo siempre guardapolvo, tubo de ensayo”, como diciendo que él siempre estaba con el guardapolvo y no estaba con un buzo, como todos los otros profes. Como que siempre estaba trabajando y yo, por dentro, decía: cómo me gustaría estar de guardapolvo, no me importa que encima tenga un agujero acá (...). Lo importante es que quería estar con el guardapolvo o haciendo algo en el laboratorio, lavando el tubo de ensayo, viendo a ver si hace reacción (...). Quería o quiero llegar a esto”.

Aparece una imagen de futuro en el testimonio del entrevistado, el verse con el guardapolvo y también, dentro de ella, una relación con el saber: aquello que se hace o se investiga en el laboratorio. Una relación con el saber que señala la posibilidad de un futuro que podría conjeturarse.

De todo ello, se vuelve objeto de análisis por parte del equipo de investigación entender de qué manera las prácticas de estudio que las y los estudiantes describen, la relación de gusto o tedio que tienen con las materias del primer año en tiempos que el disfrute o goce adquieren centralidad en la vida personal y el vínculo que construyen con los docentes son factores que aparecen condicionando -habrá que advertir cómo- la experiencia del primer año.

Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos presentar las primeras reflexiones teórico-metodológicas de un proyecto de investigación en curso que tiene por objeto comprender las trayectorias estudiantiles y las experiencias académicas que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional, pedagógica y curricular en el tramo inicial y el tramo medio en las carreras de Ingenierías Agronómica y Forestal y en los Profesorados de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata. La hipótesis de la cual partimos hace referencia a la fuerte incidencia del campo disciplinar en las trayectorias estudiantiles, que obraría diferencialmente dados las culturas académico-institucionales, las perspectivas de los actores académicos y los enfoques pedagógicos.

La revisión de antecedentes nos permitió ampliar, profundizar perspectivas, a la vez que delinear el propio objeto de investigación. El estudio en términos de trayectorias nos planteó la elección de la temporalidad, así como el interjuego entre lo estructural, lo subjetivo y lo institucional a la hora del diseño metodológico. En este trabajo, hemos querido mostrar algunas preguntas que nos realizamos al pensar las técnicas de recolección de datos. A su vez, el trabajo de campo, posibilitó poner a andar la teoría y recuperar hallazgos que nos van a hacer revisar los marcos teóricos. Consideramos que todo esto contribuye con el proceso de reflexividad del equipo durante el proceso de investigación.

Por último, en cuanto a los primeros hallazgos queremos señalar la importancia de la mirada de las trayectorias en situación, que no da por cerrada la construcción de un oficio o la afiliación universitaria, sino que entendemos que estas se resignifican cada vez que nos incorporamos a contextos institucionales y a una comunidad académica y discursiva diferente.

Asimismo, el análisis sobre los distintos aspectos pedagógicos en los que se entran las trayectorias nos muestra la relevancia de las figuras de las y los docentes, tanto en su posición como en el vínculo con las y los estudiantes. Sabemos que la relación de los jóvenes con el saber al ingresar a la universidad es un tema complejo y multifacético. El estudio universitario conlleva un aprendizaje más autónomo, lo que resulta desafiante ya que la mayoría de las y los estudiantes deben aprender a gestionar su tiempo y a ser responsables de su propio proceso educativo. Fomentar un ambiente de apoyo, acceso a recursos y propuestas pedagógicas que favorezcan la movilización e implicación puede ser clave para que desarrollen una relación positiva y enriquecedora con el conocimiento.

Bibliografía

Arcarí, N., Lacambra, E., Menconi, F. y Salinas, S. (2023). Los Talleres de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales en el ingreso de los profesorado de Química, Física y Ciencias Biológicas. Actas VI Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, 6 a 8 de septiembre.

Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate. Aplicaciones del Psicoanálisis en Educación Social*. Gedisa.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Actualidades Investigativas en Educación, 17(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>.

Buenfil Burgos, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. Educación y Ciencia 29 - 44. Julio - diciembre 2002 Nueva época Vol. 6 No. 12 (26).

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. Polifonías, Revista de Educación, Año III - No 4, pp 15-35. Universidad Nacional de Luján.

Di Piero, E. y Dallaglio, L. (2018). Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento. Revista latinoamericana de metodología de la investigación social (15), 79-91. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10049/pr.10049.pdf

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. Revista de Investigación Educativa. CPU-e, 1.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. Revista IRICE 22, pp.7-16. Universidad Nacional de Córdoba.

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.

Nicastro, S y Greco, B (2009). *Entre trayectorias. Escenas de pensamiento en espacios de formación*. Homo Sapiens.

Riba Campos, C. (2014). La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa en *Métodos de Investigación cualitativa*. 3a ed. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

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.

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.