

ARTÍCULO TEMÁTICO

Cambios y permanencias en las subjetividades y procesos de afiliación de lxs estudiantes en los inicios de la vida universitaria: Resultados de un recorrido de investigación

Changes and permanences in the subjectivities and affiliation processes of students at the beginning of university life: Results of a research journey

Graciela Krichesky. Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina

gkriches@campus.ungs.edu.ar

ORCID: [0009-0008-9189-9934](https://orcid.org/0009-0008-9189-9934)

María Belen Janjetic. Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina

mbjanjetic@campus.ungs.edu.ar

ORCID: [0009-0004-2143-9482](https://orcid.org/0009-0004-2143-9482)

Karina Benchimol. Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina

kbenchimol@campus.ungs.edu.ar

ORCID: [0009-0006-1144-8988](https://orcid.org/0009-0006-1144-8988)

Recepción: 27/4/2024. **Aceptación:** 23/9/2024. **Publicación:** 15/4/2025

Resumen

Este artículo se propone compartir algunos resultados de una reciente indagación sobre los inicios de la vida universitaria y ponerlos en el contexto de los hallazgos de otras investigaciones con el mismo foco realizadas en los últimos diez años con el objeto de comprender algunos cambios, permanencias, deslizamientos, respecto de los procesos de subjetivación y afiliación de quienes inician sus estudios superiores en universidades públicas.

Abstract

This article aims to share some results of a recent investigation into the beginnings of university life and put them in the context of the findings of other investigations with the same focus carried out in the last ten years, in order to understand some changes, permanencies, slippages, regarding the processes of subjectivation and affiliation of those who begin their higher studies at public universities.

El estudio cualitativo, cuyos resultados aquí presentamos, fue llevado a cabo junto con lxs estudiantes en el marco de la materia «Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y la educación superior» de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se realizaron entrevistas a 29 jóvenes ingresantes (de edades entre 18 y 25 años). La condición fue que hubiesen ingresado a universidades públicas entre los años 2021 y 2023 y que, en el momento de la entrevista, estuvieran cursando en alguna de las universidades públicas del AMBA.

Los resultados de la investigación evidencian, por un lado, un cambio en la forma en que muchos estudiantes perciben la posición docente de las materias iniciales. La cercanía, el acompañamiento en los primeros pasos en la universidad que brindan lxs profesores —que señalan en forma reiterada— difiere del tipo de vínculo —más lejano en la mayoría de los casos— que mostraban investigaciones realizadas años atrás. Por otro lado, la investigación también ofrece algunas evidencias acerca de cambios que se insinúan en los modos de acceder al conocimiento.

Palabras clave: inicios de la vida universitaria, prácticas pedagógicas, procesos de afiliación

The qualitative study, the results of which we present here, was carried out together with the students within the framework of the subject “Challenges of the teaching profession in secondary school and higher education” of the teaching careers of the National University of General Sarmiento. Interviews were conducted with 29 young entrants (aged between 18 and 25 years). The condition was that they had entered public universities between the years 2021 and 2023 and that at the time of the interview they were studying at one of the AMBA public universities.

The results of the research show, on the one hand, a change in the way in which many students perceive the teaching position of initial subjects. The closeness, the accompaniment in the first steps in the university that the professors provide —which they point out repeatedly— differs from the type of bond —more distant in most cases— that research carried out years ago showed. On the other hand, the research also offers some evidence about changes that are insinuated in the ways of accessing knowledge.

Keywords: Beginnings of university life, Teaching practice, Affiliation processes

Introducción

Nuestro equipo de investigación¹ desde 2014 aborda, como uno de sus objetos privilegiados de indagación, los inicios de la vida universitaria en el marco del derecho a la educación superior. Sin duda, pensar en la educación superior como derecho ha sido una de las conquistas de principios de este siglo. Muchas fueron las instancias que habilitaron su puesta en marcha en los últimos años, como la obligatoriedad de la escuela secundaria o la creación de universidades públicas en muchos lugares de nuestro país (Rinesi, 2015).

Asimismo, y en simultaneidad con estos procesos de ampliación de derechos vinculados a la educación superior, a partir del mes de marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia global por COVID-19. En Argentina, por medio del Decreto N.º 260 (2020) del 12 de marzo de 2020 se declaró emergencia sanitaria pública establecida por Ley N.º 27.541 por el plazo de un año en virtud de la pandemia, conllevando a un Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Las escuelas, en el marco de la medida, debieron cerrar sus puertas con el objetivo de cuidar la salud de estudiantes, familias y docentes, buscando evitar la propagación y la circulación del virus. Ello acarreó consecuencias obvias para un amplio porcentaje de la población que se vio dificultada e incluso imposibilitada con relación a la continuidad pedagógica del ciclo lectivo 2020. Se pusieron en marcha distintas políticas con el objeto de apuntalar los procesos educativos y brindar respuestas a necesidades alimentarias, de conectividad, entre otras y no menos importantes. El nivel superior no fue la excepción. También en las universidades e institutos superiores fue necesario implementar otros formatos para posibilitar el dictado de las materias a distancia, así como para que pueda continuar, con muchos cambios, la vida institucional.

En este contexto, donde se conjugaron la ampliación del derecho a la educación superior y, casi en simultáneo, a causa del ASPO, fue necesario restringir y generar cambios en las propuestas de enseñanza del nivel, fuimos desarrollando distintos proyectos que enfocaron desde diversas perspectivas la etapa de los inicios de la vida universitaria.

Este artículo se propone compartir algunos resultados de la indagación más reciente (2023), y ponerlos en el contexto de los hallazgos de otras investigaciones con el mismo foco realizadas en los últimos diez años con el objeto de comprender algunos cambios, permanencias, deslizamientos, respecto de los procesos de subjetivación y afiliación de quienes inician sus estudios superiores en universidades públicas.

El estudio cualitativo, cuyos resultados aquí presentamos, fue llevado a cabo junto con lxs estudiantes en el marco de la materia «Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y la educación superior» de las carreras de profesorado de la Universidad Nacional de General Sarmiento y se propuso estos objetivos:

- Conocer las perspectivas de lxs estudiantes ingresantes sobre el derecho a la educación superior.
- Caracterizar los procesos de afiliación de lxs estudiantes a las instituciones universitarias.
- Analizar las experiencias que lxs estudiantes ingresantes consideran que favorecen u obstaculizan su avance en los estudios universitarios.

Para ello, se tomaron entrevistas a 29 jóvenes ingresantes (de edades entre 18 y 25 años). La condición fue que hubiesen ingresado a universidades públicas entre los años 2021 y 2023 y que en el momento de la entrevista estuvieran cursando en alguna de las universidades públicas del AMBA.²

Algunas concepciones novedosas

En las entrevistas realizadas encontramos respuestas que podrían referir a recientes cambios de lxs estudiantes más jóvenes, que mostrarían algunos rasgos diferenciados respecto de los encontrados en indagaciones anteriores, entre ellos: la valoración del lugar de lxs docentes de las primeras materias universitarias, un creciente individualismo, otros modos de estudiar y de resolver dudas, nuevos vínculos con las tecnologías, cambios en las perspectivas sobre los inicios de la vida universitaria y sobre su arancelamiento. En este artículo abordaremos algunos de ellos.

a. Sobre el reconocimiento del compromiso docente

Cuando lxs entrevistadxs refieren a sus docentes en el inicio de la vida universitaria, prácticamente todxs mencionan la hospitalidad con la que han sido recibidos, más allá de la universidad de pertenencia. Al decir de Bárcena y Melich (2014):

La «acogida», el lenguaje de la «hospitalidad», es el lenguaje ético por excelencia. Es el lenguaje del recibimiento del otro en la casa (en la «morada», *ethos*) que es propia. El que viene de fuera (el extranjero, el otro) puede o no ser recibido allí donde va. Pero si es recibido, este recibimiento es un recibimiento hospitalario. Encontramos en este lenguaje el lenguaje más apropiado para definir la ética de la relación de aprendizaje. (Bárcena y Melich, 2014, p. 159)

La mayoría de lxs entrevistados mencionan la buena acogida de lxs docentes en las primeras materias transitadas en la universidad, que se pone de manifiesto en las explicaciones reiteradas, en la colaboración para la preparación de exámenes, en poner a disposición diferentes materiales, en brindar tutorías:

Al principio fue todo muy lindo, estuve muy acompañada también tuve mucha ayuda eh... en el primer cuatrimestre por ahí algunas cosas que me costaron muchísimo eh, pero como me brindaron mucha ayuda pude

pasarla superarla digamos, pero por ahí hay algunas cosas que todavía me cuestan que necesito como reforzarlas, pero bien. (Entrevista 14/ masculino/UnaHur/ Lic. en programación/2023)

Sí, porque lxs profes son bastante claros con ese tema, es como que en la primera clase se toman, eh... desde que empecé, muy, como que, tienen un compromiso bastante fuerte en explicarte todo, para que entiendas cómo evalúan y los requisitos y todo. (Entrevista 10/ femenino/ UNPAZ Medicina/2023)

... los docentes ayudan mucho mandando guías de lectura o con los power que nos dan en la clase. Aparte siempre tratan de que uno siga y no abandone la carrera entonces te dan la posibilidad de que, bueno, de hacer una actividad como para ver si entendiste los temas e ir charlándolo. (Entrevista 13/ femenino/ UNPAZ Kinesiología/2023)

En mi caso particular, el cuatrimestre pasado en Sociedad y Estado tenía un profesor que estaba súper comprometido con la enseñanza que daba y siempre después de clases se quedaba charlando... otras veces se tomó el trabajo de darnos un taller de escritura para poder encarar el parcial, para que podamos aprender cómo escribir... nos dio un montón de recursos para poder escribir bien el parcial. (Entrevista 4/ femenino/ UBA Medicina/2023)

A la gran valoración hacia los docentes de las primeras materias cursadas en la universidad, también se suma el reconocimiento de instancias comunitarias o dispositivos que ofrecen las universidades, aunque casi la totalidad de entrevistados declaran que no las utilizan.

Volviendo la mirada hacia unos años atrás, en un artículo acerca de una investigación sobre los primeros años en la universidad realizada hace diez años, Sandra Carli (2014) escribía que:

Los testimonios de los estudiantes revelaron el peso de las tácticas individuales para sortear carencias y dificultades institucionales en los primeros años: hablamos de tácticas por su dimensión artesanal y no de competencias, en tanto supondrían una adquisición sistemática. Esas tácticas resultan muchas veces invisibilizadas, pero en los relatos de los estudiantes emergieron como indicador de cierta orfandad institucional. (Carli, 2014, p. 16)

«Los relatos de los estudiantes sobre sus itinerarios y experiencias en el primer año universitario —mediados por el dispositivo de ingreso de cada institución— revelaron las contradicciones del acceso abierto a la universidad» (p. 18).

Diversos autores (Coulon, 1995, Feldman, 2014) han hecho referencia a las distintas fases que atraviesa un alumno en su trayectoria universitaria hasta que comienza a formar parte de una comunidad académica. Feldman (2014) recupera el «supuesto de la identidad compartida» que menciona Jackson (2002) y que refiere

a una discutible paridad o simetría entre docentes y estudiantes universitarios, cuestión que no implicaría la necesidad de adaptar la enseñanza a las características de quienes llegan a la universidad.

Lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. De alguna manera, traspolando posibles logros con condiciones iniciales. La tradición universitaria tiende a desestimar las diferencias y asimetrías entre profesores y alumnos. (Feldman, 2014, p. 53)

Coincidimos con el autor cuando afirma que el inicio de la relación pedagógica en las universidades muestra asimetrías con relación al contenido de las asignaturas, grandes diferencias respecto de claves, códigos, lenguajes que quienes recién inician su trayectoria en la universidad no poseen. Serán especialmente lxs docentes de las primeras materias quienes, para enseñarlas, deberán poner en juego métodos e instrumentos específicos que no están contenidos en las propias disciplinas. «Para la transmisión es necesario recurrir a capacidades específicas que deben comenzar por modificar el hecho de que, como dice Astolfi (1997), «el profesor no comprende que no se comprenda» (p. 54).

En las expresiones de lxs estudiantes halladas en las entrevistas citadas, es posible identificar que destacan las explicaciones de lxs docentes: «tienen un compromiso bastante fuerte en explicarte todo» y la enseñanza de la escritura académica que hace años era solamente evaluada en las materias, «se tomó el trabajo de darnos un taller de escritura para poder encarar el parcial [...] nos dio un montón de recursos para poder escribir bien el parcial». Estos comentarios muestran que lxs estudiantes reconocen que a muchxs docentes les resulta esperable que puedan no comprender los temas o no saber cómo escribir en un lenguaje académico, por lo que se ocupan de explicar o buscar modos de enseñanza que favorezcan su aprendizaje. Esto implica que habría una comprensión mayor, por parte de lxs docentes, de la asimetría y de la necesidad de prestar atención a los aspectos didácticos, respecto de la que fue analizada en textos o estudios de hace más de una década.

En este hilo retrospectivo, retomamos otra investigación (años 2018-2020), en la que indagamos sobre la tarea docente en los inicios de la vida universitaria, donde encontramos la coexistencia de dos perspectivas acerca de las dificultades percibidas por lxs docentes respecto de los procesos de enseñanza: por un lado, aquella que responsabilizaba a lxs estudiantes o (su mala formación previa) sobre las dificultades en los procesos de aprendizaje. Cerca del 80 % de los docentes entrevistados compartían este punto de vista:

Esta perspectiva que pone en primer lugar a las características de los/as estudiantes al enfocar las dificultades en las clases puede contextualizarse en los importantes cambios que las universidades experimentaron en

las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula, cambios que no solo fueron cuantitativos, sino que llevaron asociados modificaciones en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales. También se encuadran en los cambios experimentados, en los mismos sentidos, en la escuela secundaria [...] Como cuerpo docente estamos más pendientes de los saberes, estrategias y aportes que traen los/as estudiantes, que de las posibilidades de crear nuevas estrategias para afrontar las dificultades que encontramos en las aulas. (Krichesky, et al, 2020, pp. 64-65)

Esa perspectiva, que pone el acento en lo que el estudiante no «trae» a la universidad, se relaciona con el supuesto de identidad compartida entre docentes y estudiantes, mencionado páginas atrás. Estos resultados revelaron en la mayoría de los casos una posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014) que percibía a lxs estudiantes principalmente desde el déficit.

Pero al mismo tiempo, esta mirada mayoritaria coexistía con la de aquellxs docentes que ponían el foco en la carencia de herramientas para la enseñanza, y en la necesidad de desarrollar nuevas estrategias que favorezcan el trabajo en el aula.

Pocos años después, en la investigación realizada por el equipo UNGS en tiempos de pandemia, (Krichesky et al. 2021) las voces de lxs docentes expresaban su preocupación por la enseñanza y su necesidad de realizar algunos cambios en las propuestas de clase:

Las y los docentes refieren su preocupación a partir del cese de las condiciones de cotidianeidad en las que se llevaban a cabo sus propuestas de enseñanza y relatan que se vieron impelidos a asumir otro protagonismo, otra postura corporal, otra presencialidad, otra responsabilidad a partir de una situación disruptiva que, sin duda, alteró, conmovió, desreguló, desestabilizó su presente y el de las y los estudiantes, sus familias y comunidades. En este pasaje de la educación presencial a la modalidad remota hubo «adaptaciones», «recreaciones» y «creaciones». La mayoría rescata los aprendizajes realizados durante este período y la posibilidad, en algunos casos, de mejorar los procesos de enseñanza (Krichesky et al. 2021).

Los resultados obtenidos en esa investigación dieron cuenta de profundos cambios en los procesos de enseñanza y de afiliación que tuvieron lugar en ese período de clases a distancia y en las percepciones de docentes y estudiantes acerca de estas modificaciones. La virtualidad implicó, para muchxs docentes, la pérdida de ciertos sentidos ya contruidos sobre su tarea, vinculados con la claridad y el confort del trabajo en la presencialidad, de saber cómo comunicarse, cómo

explicar, cómo guiar, acompañar, recomendar, reflexionar y también cómo evaluar. Se volvió un desafío construir nuevos sentidos sobre la práctica docente, con nuevas formas y dinámicas.

La propuesta didáctica, que no había sido objeto de análisis desde la mayoría de las materias iniciales, y cuyo formato instalado a menudo reproducía ciertas tradiciones de la enseñanza en el nivel superior (Davini, 2008, Steiman, 2018), cobra en esta situación un lugar central de reflexión:

En la presencialidad eran muchos por comisión y en el aula no se escuchaba nada. Antes parecía que con ir a clase era suficiente, era muy difícil trabajar en prácticos con 100 estudiantes. El aula «no te daba». La mitad se iba en la segunda parte de la clase, en el práctico. Era muy difícil hacer el práctico. Ahora están proponiendo ejercicios semanales con nota. al principio se quejaron. Los materiales se suben al día siguiente de la clase y tienen una semana para leer y hacer las tareas, eso los ordenó mucho. (Entrevista a docente, UNLa)

Los hallazgos de esa indagación mostraron con contundencia que cuestiones que hasta ese momento estaban naturalizadas, se «vieron» por primera vez.

En nuestro estudio reciente, aquello que hoy perciben lxs estudiantes sobre el acompañamiento que reciben de sus docentes nos permite hipotetizar que el proceso de apropiación del derecho a la educación superior por parte de las universidades y de su comunidad de docentes y estudiantes, y la compleja experiencia de la enseñanza en tiempos de pandemia, han dado lugar, entre otras muchas cosas, a los gestos de hospitalidad que hoy muestran los profesorxs: una posición docente que muestra rasgos un tanto novedosos, vinculados a la bienvenida, al acompañamiento y al sostén de las trayectorias, acordes con la ampliación de derechos. En el mismo sentido, también es posible visibilizar una continuidad respecto de aquello aprendido durante la época de pandemia, que tal vez como punto de inflexión, nos mostró la necesidad de transformar prácticas de enseñanza: una mayor preocupación por acompañar los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes, para la conformación de su «oficio de alumno», y por colaborar desde el encuentro del aula (sea virtual o presencial) para la inserción de lxs estudiantes en la comunidad universitaria.

Entre los resultados de la investigación realizada por Pierella (2014) la autora resalta el vínculo que en los inicios de la vida universitaria se establece con algunxs profesores, que ocupa un lugar crucial en la permanencia dentro de la universidad. «Los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo» (p. 52).

Este posicionamiento cercano de lxs docentes es en la actualidad claramente percibido por lxs estudiantes. De hecho, ante la pregunta acerca de la influencia que creen que tienen lxs docentes en sus trayectorias universitarias, la mayoría de lxs entrevistados les adjudica una valoración altamente positiva:

Sí influye porque claramente si vos ves un profesor que coopera que tiene ganas de enseñar y se compromete claramente, a vos también te dan ganas de estudiar, de seguir las clases y todo, pero también creo que mucho es también muy personal, por voluntad propia, si vos querés le podés poner más ganas. (Entrevista 04/ femenino/ UBA Medicina/ 2023)

En este sentido un dato relevante es que, de todas las entrevistas realizadas, frente a la pregunta de si «creen que la relación docente-estudiante influye en el aprendizaje», solo en una se responde que no influye, en el resto se hace mención a que este vínculo gestado entre docentes y estudiantes, afecta, influye, interviene en los modos de aprender. De aquí que algunos entrevistados describen que esta influencia puede ser positiva o negativa, y expresan los obstáculos que esta relación puede generar en sus resultados:

Con algunos no había tanto un ida y vuelta, y eso sentía que nos jugaba en contra [...] puede repercutir a la hora de dar el examen. (Entrevista 02/ masculino/ UBA/ Ingeniería/ 2023)

Me gustaría que te sigan más los profesores, los profesores, al menos en mi universidad, vos vas, cursás y ya está, te suben las cosas al campus y arreglate. Me gustaría que tengan más seguimiento hacia el alumno [...] A mí me pasa eso, me pasó con una sola materia que sentí el acompañamiento de profesor, en las otras no. (Entrevista 07/ Femenino/ UNPAZ/ Licenciatura en instrumentación Quirúrgica/ 2023)

La falta de acompañamiento, seguimiento, o la imposibilidad de interactuar en la clase con sus docentes, se describen como aspectos que no facilitan ni alimentan las cursadas de quienes se inician en sus estudios universitarios. Podríamos pensar que este modo de caracterizar la tarea docente en el nivel superior entra en diálogo —además de lo planteado por Jackson (2002) y Feldman (2014), que ya hemos señalado en páginas anteriores—, con lo que Steiman (2018) denomina el «mito de la sana predisposición», que propone que muchxs docentes del nivel superior consideran que el estudiante al elegir la carrera en la que se encuentra y ser un sujeto adulto, no requiere de una propuesta o de un trabajo didáctico por parte de quien enseña. Contradiendo el mito, la mayoría de lxs entrevistados coincide en expresar que cuando se encuentran con docentes empáticos, con propuestas

que promueven la participación, que denotan sus ganas de enseñar, el clima de la clase se modifica, se sienten con la posibilidad de preguntar, consultar, hablar, y que eso hace más provechosa la clase.

b. Sobre los modos de estudiar y de resolver dudas

Otro rasgo un tanto novedoso que se desprende del análisis de las respuestas de lxs estudiantes que comienzan sus carreras universitarias se vincula con sus modos de estudiar. A diferencia de la necesidad de estudiar con sus pares, que aparecía con fuerza en estudios anteriores, predomina la preferencia por estudiar solos, y gestionar las dudas por internet, YouTube, etc.

En las entrevistas, se sostiene con fuerza la idea de que es el esfuerzo individual el factor determinante para que un estudiante avance en su trayectoria académica y apruebe.

E.: ¿Qué aspectos dentro de la cursada considerás que pueden favorecer a que un estudiante permanezca y pueda aprobar una materia?

R: Yo creo que la constancia que le ponga al estudiante, porque también el profesor puede ser muy compañero, apoyarte en todo, pero si el estudiante no estudia en la casa cuando tiene que hacerlo, todo el apoyo que le de la universidad o el profesor no va a ser suficiente. (Entrevista 11/ Femenino/ Trabajo Social/ UNPAZ/ 2023)

El esfuerzo individual es lo que se practica y se recomienda. Si bien requieren de la clase y la explicación dada por el docente — y reconocen su compromiso—, es el propio estudiante el que busca comprender los contenidos por sus propios medios, a partir del ejercicio de la constancia y el esfuerzo individual. Y aunque algunas veces, lo que motiva el estudiar solxs no es una decisión sostenida; sino la incompatibilidad de tiempo estudio/trabajo, que dificulta el encuentro, frente a situaciones donde se podría compartir con otrxs, como en el estudio y la preparación frente a una evaluación, en la mayor parte de los casos deciden trabajar solxs y la socialización se reserva, tal vez, para un espacio de consultas final.

Está claro que sin esfuerzo no es posible estudiar en la universidad. Lo que llama la atención es la fuerza que cobra la idea como factor determinante de la continuidad y que, inclusive, cuando aparecen dudas, la solución más frecuente consiste primero en intentar una resolución individual, considerando poco los aportes que pueden hacer «otros» (la comunidad, lxs docentes, otrxs estudiantes), para avanzar.

E.: ¿Qué haces si no entendés?

R.: Busco videos en YouTube, con contenido sacado directamente del libro de [Gerard G.] Tortora, que son los que usan en la UBA, tiene un lenguaje bastante complicado, pero tampoco es que es inentendible. Y siempre

tratar de estar al día y, si se te genera una duda intentar resolverla por vos mismo, o en la clase siguiente preguntar. (Entrevista 02/ masculino/ UBA Medicina /2023)

Buscar la explicación (de lo que no se comprende en los textos o en las clases) en videos de YouTube podría estar reemplazando al grupo de pares como central en las prácticas de estudio universitarias. Podríamos sostener que tras la pandemia ha perdido fuerza la sociabilidad entre los pares. Investigaciones de hace 10 años señalaban que:

El hecho de poder integrarse en un grupo con el que se comparten horas de estudio, de cursado, salidas, reuniones, y en algunos casos las primeras incursiones en la participación política, es vivido como una experiencia *que involucra aprendizajes intelectuales, pero también sociales*. (Carli, 2014)

Si bien persisten estos grupos, las entrevistas muestran cierta pérdida de importancia de los mismos.

Notamos cierta emergencia de la idea de emprendedurismo, que plantea que el que quiere y se propone una meta, puede llegar a ella. Del lado contrario está el que no emprende, el que carece de la iniciativa necesaria para progresar. Entonces pareciera que el avance en la carrera y la permanencia en ella se reduce a las ganas que tiene cada estudiante, sin considerar las condiciones de vida que pueden influir o dificultar las cursadas.

En línea con lo señalado, en relación con la preparación para los exámenes, se evidencia una preferencia por estudiar solxs:

E.: En general, ¿cómo te preparás para una evaluación? ¿Preferís estudiar solo o con compañeros/as?

R.: Sola. Prefiero estudiar sola, a veces nos juntamos un rato antes del examen y te sacas dudas, pero para mí te confunde, porque capaz uno estudia a su manera, y uno dice «esto es así», y para mí no es así. Se me hace mejor estudiar sola, no me gusta juntarme en grupo, me tomo yo sola. (Entrevista 07/ Femenino / UNPAZ Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica /2022)

E.: En general ¿cómo te preparas para una evaluación? ¿preferís estudiar sola o con compañeros?

R.: No, sola. No puedo estudiar con compañeros.

E.: Claro, a pesar de que tenés un grupo no te sentís como con ganas...

R.: No, porque nos hemos juntado con dos chicas solamente, son con las que nos llevamos mejor y tenemos más o menos un método parecido de estudio pero siento que me puedo concentrar mejor estudiando sola además me compré un pizarrón, todo para escribir, sola me concentro más. (Entrevista 10/ Femenino /UNPAZ Medicina /2023)

E.: En general, ¿cómo te preparas para una evaluación? ¿Preferís estudiar sola o con compañeros?

R.: Sí, yo prefiero estudiar sola. Hago un resumen, después lo leo, lo leo, lo leo, lo releo, lo estudio y después voy a rendir sola, todo.

E: ¿armaste grupos de trabajo?

R: ¿Grupos de trabajo? No, hice amigas que capaz nos juntábamos a tomar mate, pero grupos de trabajo de la facultad no, porque a mí me gusta estudiar sola. (Entrevista 09/ Femenino / Derecho/ UBA/ 2023)

Podemos interpretar la preponderancia de estas prácticas estudiantiles como parte de un contexto en el cual estamos viviendo una etapa del capitalismo con una exacerbación de lo individual y de la «singularización de uno mismo con la única finalidad de desmarcarse de la masa» (Sadin, 2022, p. 23).

En la investigación realizada en época de pandemia ya mencionada (Krichesky, G. et al., 2021) lxs estudiantes expresaban la necesidad de juntarse, compartir con compañerxs y sufrían por la imposibilidad de hacerlo. Hoy, en esta «post pandemia», nos preguntamos si esta dinámica de estudiar solxs está reemplazando en parte a los encuentros con otros compañerxs para el estudio. En esta investigación el comentario sobre el estudio de manera individual fue frecuente pero no unánime, ya que algunxs estudiantes incluyen en sus respuestas que prefieren estudiar acompañadxs. Aquí varixs dan cuenta como herramienta de la conjugación de estudiar en una primera instancia solx, para luego reunirse con compañerxs. Este aspecto es interesante ya que aparece como una estrategia: armar los propios apuntes, tener un momento de lectura individual, y completar esas instancias con la palabra, discusión y mirada de lxs compañerxs. Asimismo, una entrevistada, al referir a las dudas plantea: «Leo, leo, leo. Y si no me saco la duda con los compañeros o con los profesores en clases, si es que no lo entiendo mucho» (Entrevista 06/ Femenino/ UNPAZ Tecnicatura en Tecnologías Industriales/2021).

El testimonio presenta un recorrido frente a las dudas: primero la intención de resolverlas volviendo a hacer su propio proceso (leo, leo), insiste en su lectura. Como segundo paso, busca la ayuda de sus compañerxs, y aparece en tercer lugar la consulta al docente si es que no logró saldar la duda en las instancias anteriores.

Más allá de la elección de cada estudiante por la modalidad de cómo preparar los exámenes, es lícito preguntarnos por el rol que juegan lxs docentes en estos procesos. Es decir, cómo se construyen las prácticas de estudio, qué herramientas se brindan en el aula para que lxs estudiantes nóveles puedan incorporarse a la lógica propia de la disciplina a estudiar.

En este punto, interesa ver de qué modo lxs estudiantes resuelven cuestiones ligadas a la comprensión de los contenidos que ofrece la bibliografía. Son varias las entrevistas en las que mencionan que, además de leer los textos y realizar resúmenes, resuelven sus dudas por Internet, a través de búsquedas en Google y videos explicativos en YouTube. Recurrir a las redes/buscadores para colaborar con el entendimiento de los contenidos constituye para lxs estudiantes una práctica corriente. En algunos casos, se recurre en primer lugar a la búsqueda por YouTube de materiales más «amigables» que los propuestos por la materia, e incluso esta actividad a veces reemplaza la lectura de materiales bibliográficos indicados como lectura obligatoria. La transformación de los escenarios culturales de la tradición pedagógica, como la hegemonía del academicismo, queda en evidencia tanto en diversos recursos que ofrecen lxs docentes como en prácticas de estudio, que ponen en primer plano estrategias de búsqueda de materiales vía Google y otras redes que colaboran con ampliar la información para llegar a comprender o facilitar la resolución de las tareas.

La verdad es que hay muchos textos que no leo, sino que voy a buscar reseñas de YouTube de textos, si es que hay, porque si capaz se me dificulta entender, entonces quizá con lo audiovisual lo pueda entender más, hablan con otras palabras que sí las puedo entender, por así decirlo. (Entrevista 04/ femenino/ UBA Medicina/2023)

...cuando yo no podía llegar a comprender lo buscaba por Google, algún resumen de YouTube capaz, también le preguntaba a algún compañero, o me sacaba la duda en la clase siguiente. (Entrevista 02/ masculino/ UBA Medicina/2023)

El uso de las tecnologías aparece en forma recurrente. La utilización del campus virtual que ofrecen las universidades, tanto para compartir la bibliografía como para habilitar foros de intercambio, es mencionada por casi la totalidad de lxs entrevistadxs:

A mí me ayudan muchos los foros. También, por ejemplo, mi profesora de inglés sube muchas actividades para practicar antes del parcial, para ayudarnos también nos mandan links, y nos manda archivos para que nosotros podamos practicar, más que nada entro por eso, para hacer tareas y buscar información. (Entrevista 26/ femenino/ UNAHUR/ Profesorado de Inglés/ 2023)

Se combinan prácticas individuales (mirar un video o un PowerPoint) con otras más interactivas, como participar en un foro; y al mismo tiempo el uso de recursos contruidos —o sugeridos por los docentes— con otrxs que lxs estudiantes buscan por su cuenta.

Lo que si por ahi me ayuda un montón son los videos, los PowerPoints que suben mis profesores al campus, eso sí me ayuda mucho, incluso más que los textos, pero por ahí sí hay textos que los entiendo más que otros. Algunos son muy extensos, por ahí los leo y busco material en otros lados, o en los mismos materiales que me dan mis profesores en el campus que son los videos y los PowerPoints. [...] busco herramientas por otro lado, o trato de contactar con el profesor y preguntarle si tiene otro material, algún video o algo así. O sino busco por fuera de la facultad y del material que me da el profe y me arreglo con YouTube, con Google. (Entrevista 01/ femenino/ UTN Tecnicatura Universitaria en Administración/2022)

Hipotetizamos que la disponibilidad de variados recursos se intensificó a partir de la virtualización obligatoria de las asignaturas que tuvo lugar durante la pandemia, y que entre sus consecuencias —positivas en este caso— puso a disposición de los estudiantes materiales, videos de clases, y otros recursos que, si bien estaban con anterioridad, ahora se multiplicaron.

Sin embargo, esta proliferación positiva de recursos se combina con una nueva tendencia: si lo habitual en el estudio del nivel superior era la conversación con pares para la comprensión de los textos, hoy aparecen nuevas formas como la búsqueda de videos en YouTube, en los que se pueden encontrar desarrollos —a menudo de fuentes dudosas—, así como respuestas producidas por la inteligencia artificial. Se trata de actividades en las cuales lxs estudiantes quedan con pocos recursos para identificar la validez del conocimiento que encuentran. Coincidimos con Lion et al.(2023) cuando afirman que:

Detrás del uso en apariencia ingenuo de una aplicación o plataforma digital subyacen intereses económicos, corporativos y comerciales que es preciso desentramar, de aquí la relevancia de problematizar las prácticas y abordarlas críticamente a la luz de múltiples y complejos alfabetismos. (Lion, 2023, p. 141)

Desde aquí podemos preguntarnos cuánto identificamos como docentes universitarios estas prácticas de lxs estudiantes para generar en el espacio del aula herramientas que lxs ayuden a construir criterios para la elección de esos materiales obtenidos en redes y buscadores.

Importa señalar que a pesar de dar cuenta de tener distintos accesos a los contenidos que deben estudiar, algunxs también aluden a dificultades que a menudo encuentran en las primeras materias:

E: ¿Las primeras materias te resultaron accesibles o difíciles?

R: Fueron difíciles... ¿Por qué? Porque eran materias de mucha lectura, mucho para leer, y yo recién estaba arrancando y no sabía...yo no sabía cómo organizarme con las materias, ponerme un tiempo. (Entrevista 13/ femenino/ UNPAZ Kinesiología/ 2023)

E: ¿Las primeras materias te resultaron accesibles o difíciles? ¿Por qué?

R: Cuesta un poco porque es mucho. Tengo muchas materias que tienen mucha química, y después todo lo relacionado a lo que es medicina, todo lo que es ciencia me costó un poco encaminarla. (Entrevista 07/ Femenino / Instrumentación Quirúrgica/ UNPAZ/ 2022)

Las dificultades vinculadas a la lectura y a la escritura ya aparecían mencionadas en forma reiterada en una investigación realizada en 2019 y publicada en 2020 (Krichesky et al. 2020) y sabemos que constituye uno de los problemas esperados al inicio de la universidad ya que lxs alumnxs carecen de informaciones que los textos académicos dan por sabidas, y resulta necesaria para comprender (Carlino, 2017). Lo novedoso es que lxs estudiantes disponen ahora de otros recursos que a menudo también se ofrecen desde las plataformas virtuales de las materias (videos, PowerPoints, foros, entre otros), a los que recurren —ya sea para ampliar la comprensión de los textos o como reemplazo de su lectura por la dificultad que se les presenta— como fuentes de conocimiento, poniendo a estos recursos «al mismo nivel» que los que son provistos por las instituciones universitarias.

Reflexiones finales

En este artículo nos hemos enfocado en algunos resultados de estudios realizados entre 2023 y 2024, en los que indagamos acerca de las percepciones de jóvenes ingresantes a universidades públicas nacionales respecto a sus vivencias como estudiantes que recién inician su trayectoria en la vida universitaria. Nos ha interesado poner en diálogo algunos hallazgos de este estudio con resultados de investigaciones realizadas tiempo atrás, cuestión que nos ha permitido visualizar posibles cambios en los procesos de subjetivación y afiliación de quienes inician sus estudios universitarios.

Los resultados de la investigación evidencian, por un lado, un cambio en la forma en que muchos estudiantes perciben la posición de lxs docentes de las materias iniciales. La cercanía, el acompañamiento en los primeros pasos en la universidad que brindan lxs profesores —que señalan en forma reiterada— difiere del tipo de vínculo —más lejano en la mayoría de los casos— que mostraban las indagaciones ya citadas en los párrafos que anteceden, realizadas años atrás.

Por otro lado, la investigación también ofrece algunas evidencias acerca de cambios que se insinúan en los modos de acceder al conocimiento por parte de lxs estudiantes, instancias donde prevalece la tarea individual (más que hace pocos años atrás), una alta valoración del esfuerzo de cada uno, y donde es usual que los materiales de lectura que se indican desde las asignaturas sean «recreados» por lxs estudiantes, a partir de búsquedas personales: videos, PowerPoints, herramientas que ofrecen las redes sociales y, sin duda, otras con inteligencia artificial que se han expandido con posterioridad al estudio realizado.

Si bien estas entrevistas son una muestra pequeña, creemos que resulta indispensable para quienes enseñamos en los inicios de la universidad conocer estos nuevos modos de vincularse con el conocimiento que aquí se describen. La enseñanza, como práctica social, dinámica, situada, requiere no hacer oídos sordos a estos procesos para poder generar propuestas que interpelen a los sujetos reales que recibimos en las aulas.

Sin duda se trata de cuestiones que es necesario seguir indagando, pero que nos permiten interrogarnos acerca de cómo los escenarios contemporáneos se constituyen en una trama multidimensional compleja que plantea desafíos diversos, entre ellos, la modificación de las formas de producción, circulación y distribución del conocimiento. En los inicios de la vida universitaria este rasgo comienza a insinuarse con fuerza, cuestión que nos compromete a profundizar en estos temas de investigación.

Notas

1. Equipo que reúne, además de las autoras de este artículo, a Paula Pogré, Nadina Poliak, Gustavo Gómez y a Ana Vernengo.
2. Se denomina AMBA al Área Metropolitana de Buenos Aires, es una vasta región urbana que abarca la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Esta megaciudad se extiende desde Campana hasta La Plata, limitando físicamente con el Río de la Plata y, de manera imaginaria, con la Ruta Provincial 6.

Referencias bibliográficas

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.

Carli, S. (2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad*, 1(1), 15-19.

Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.

Decreto 260 del 2020. Emergencia sanitaria DECNU-2020-260-APN-PTE - Coronavirus (COVID-19). Disposiciones. Ciudad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2020.

Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios en los estudiantes. En M. M. Civarolo y S. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. UNVM.

Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorroutu.

Krichesky, G., Pogré, P., Benchimol, K., Poliak, N., Janjetic, M. B., Vernengo, A., y Gómez, G. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE*, (40), 171–195. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1446>

Krichesky, G., Vernengo, A. y Janjetic, M. B. (2020). La tarea docente en los inicios de la vida universitaria. Una aproximación al caso de la UNGS. En P. Pogré, A. De Gatica, G. Krichesky (Comps.), *Los inicios de la vida universitaria II*. Editorial Teseo.

Ley N.  27541 de 2019. Ley de solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública. 21 de diciembre de 2019.

Lion, C., Kap, M., Ferrarelli, M. (2023). Universidades Desafiadas: alfabetismos fluidos, hibridaciones y nuevas estrategias de enseñanza. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35(2), 130-155. DOI: <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.768>

Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: Diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional en universidades. *Dossier*, 51(60), UDUAL.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad* (1. ra ed.) Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU.

Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano: el fin de un mundo común*. Caja Negra.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11(11), 163-187.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza —en análisis desde una Didáctica reflexiva—*. Miño y Dávila.