

Artículo científico de investigación

DOI: <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61392>

Políticas de inclusión en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Inicial

Inclusion Policies in the Tuition of Teacher Training of Students from the Early Childhood Education Training

María Luján Montiveros Garro
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
marialujanmontiverosgarro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5503-887X>

Carmen M. Belén Godino Morales
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina
carmenbelengodino@gmail.com (Correspondencia)
<https://orcid.org/0000-0003-0557-2860>

Recepción: 4 de septiembre de 2024
Aceptado: 25 de noviembre de 2024

¿Cómo citar este artículo?

Montiveros-Garro, M. L. y Godino-Morales, C. M. B. (2025). Políticas de inclusión en el acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes de la carrera de Profesorado en Educación Inicial. *Revista Educación*, 49(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.61392>

Esta obra se encuentra protegida por la licencia Creativa Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional



RESUMEN

El objetivo del presente artículo es compartir reflexiones acerca de una experiencia de intervención pedagógica destinada a personas estudiantes universitarias, en vistas a favorecer los procesos de inclusión educativa en las carreras de formación docente, en particular el Profesorado en Educación Inicial (Argentina). Esta intervención se enmarca en las acciones que se realizan en el del Proyecto de Investigación Consolidado denominado: *Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, Sujetos y Prácticas. Miradas desde la Educación y la Filosofía*. El proyecto asume una lógica de investigación cualitativa y más específicamente adopta los criterios epistemológicos y metodológicos de la investigación biográfico-narrativa. Como técnicas de recolección de información, se emplearon la encuesta, la observación participante y la entrevista. Los primeros hallazgos se vinculan con la importancia que reviste la construcción de propuestas formativas dirigidas al desarrollo concreto de acciones de acompañamiento al estudiantado que ingresa, que colaboren, en definitiva, con el desarrollo y el enriquecimiento de habilidades cognitivas que son requeridas en el ámbito de la cultura académica del nivel superior. También adquiere relevancia en este contexto, el proceso de seguimiento y “la ayuda educativa ofrecida por el profesor” (Onrubia, 2016, p. 4) en virtud de la permanencia y continuidad de los estudios. Como desafío, la investigación dejó transparentar la urgencia que reviste el análisis de políticas y prácticas en el contexto universitario destinadas al ingreso, la permanencia y egreso del estudiantado, sabiendo que estas deben orientarse al alcance de las finalidades que la institución asume como prioritarias. Por ende, se sostiene que la demanda que se focaliza en este trabajo es una demanda que invita a una revisión de las prácticas formativas que configuran a la institución universitaria en virtud de fortalecer su misión.

PALABRAS CLAVE: Trayectorias formativas, Dispositivos de intervención, Inclusión educativa, Educación superior.

ABSTRACT

This article reflects on a pedagogical intervention aimed at supporting university students and promoting educational inclusion in teacher training programs, particularly in the Early Childhood Education Program in Argentina. The intervention is part of a Consolidated Research Project titled *Changes and Trends in Higher Education: Policies, Subjects, and Practices. Perspectives from Education and Philosophy*. The project adopts a qualitative research framework, specifically utilizing the epistemological and methodological criteria of biographical-narrative research. Data collection techniques included surveys, participant observation, and interviews. Initial findings highlight the importance of designing training strategies focused on supporting first-year students to enhance and develop the cognitive skills required within the academic culture of higher education. Equally significant is the process of academic guidance and the “educational support provided by the teacher” (On-

rubia, 2016, p. 4) to ensure student retention and continuity in their studies. The study underscores the urgent need to analyze policies and practices in the university context that address student admission, retention, and graduation, aligning these efforts with the institution's core objectives. Consequently, this research advocates for a critical review of the formative practices shaping universities to strengthen their mission and enhance their impact.

KEYWORDS: Education Trajectories, Intervention Program, Educational Inclusion, Higher Education.

INTRODUCCIÓN

La democratización de la educación superior, sin duda, es una de las principales preocupaciones de quienes tienen por objeto de estudio las políticas y prácticas en la educación superior. En un escenario social y cultural caracterizado por la incertidumbre y la velocidad, repensar y redefinir políticas que colaboren con la producción de conocimiento que posibiliten el desarrollo de prácticas tendientes a garantizar la inclusión educativa en la educación superior es un desafío global. La inclusión educativa refiere no solo a la posibilidad de ingreso a la educación superior sino a la permanencia y egreso de esta.

Echeita-Sarrionandia y Duk-Homad (2008) identifican dos aspectos relevantes en relación con la inclusión educativa: uno de ellos se refiere, por supuesto, a la posibilidad de acceso a una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, otro a la experiencia educativa que en ellos se produce. Por lo tanto, según la postura de los autores citados, se pretende que en cada nivel educativo del sistema se ofrezca una educación de calidad para todos, con especial atención a segmentos de la población más excluidos o en situación de riesgo. De acuerdo con lo explicitado, se debe enfocar en el análisis en profundidad de las características que asumen las culturas institucionales de las organizaciones escolares, sin olvidar, el entramado social y político en el que se articulan, ya que, a partir de ambas miradas se podrá conocer sus dimensiones formales, los posicionamientos ideológicos de los sujetos que la integran, conocer prácticas con relación a la posibilidad de habilitarse como espacios más inclusivos.

Muchos estudios realizados desde organismos internacionales dan cuenta de esto. El informe del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco refiere a la necesidad de diversificar las instituciones, así como rediseñar estrategias institucionales en vistas a una educación superior integral y de calidad para todos, adaptando estructuras a las características y necesidades de las personas estudiantes y no al contrario (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

La preocupación por los procesos de inclusión educativa en la educación superior se enmarca en la preocupación por los desafíos que enfrenta hoy la universidad en el escenario epocal. Estos desafíos son complejos, diversos, remiten desde el sostenimiento del derecho a la educación, al acceso, permanencia y egreso a los estudios superiores a las transformaciones requeridas para dar lugar a com-

petencias y saberes necesarios para participar en un mundo cada vez más mediado por la tecnología (Bernate y Vargas-Gautiva, 2020).

Las universidades de la región siguen estando vedadas para sectores de la población marginados, como lo son grupos de pueblos originarios, poblaciones rurales con bajos ingresos y personas con discapacidad (Krause et al., 2020). En América Latina, la desigualdad y los procesos de concentración de la riqueza siguen siendo muy altos. Frente a esta situación, los gobiernos se han planteado que la educación superior contribuye a reducirlos. El esfuerzo se ha puesto en ampliar el acceso, pero queda mucho trabajo por hacer respecto al servicio educativo que se brinda a la población. Es decir, la acción pública estuvo orientada a elevar las tasas de acceso y a mejorar la cobertura, más que en las formas de democratizar los procesos educativos en las instituciones para lograr la permanencia y el egreso de poblaciones tradicionalmente marginadas de la educación superior (Didou-Aupetit y Chiroleu, 2022).

García de Fanelli (2014) destaca que, desde el retorno de la democracia en la Argentina (año 1982) hasta esta parte, las principales políticas desarrolladas para garantizar el acceso al sistema universitario han puesto el énfasis en la gratuidad de los estudios en el ámbito estatal, en la ampliación de la oferta institucional y en la institucionalización de mecanismos de admisión no selectivos, a lo cual se suma en estas últimas décadas, el desarrollo de programas de tutorías y becas. Aunque esto ha crecido el número de estudiantes egresados del nivel secundario que ingresan a la educación superior, desde el punto de vista de la equidad, aún existe una brecha entre los jóvenes de hogares de bajos y altos ingresos. En otras palabras, las políticas llevadas a cabo no han sido suficientes para eliminar las barreras vinculadas al capital económico, social y cultural, que obstaculizan las trayectorias educativas y dificultan el tránsito especialmente en los primeros años en la universidad.

Las brechas digitales y cognitivas, que son muy amplias entre los sectores de mayores y menores ingresos, adquieren especial relevancia en los últimos años. La inclusión digital es una de las deudas pendientes en las políticas públicas que incide claramente en los procesos educativos (Godino, et al., 2021). El escenario de pandemia vivido a partir del año 2020 posibilitó visualizar con mayor nitidez la brecha digital que presentaban las poblaciones de estudiantes universitarias, traducida en escasos conocimientos en el uso de las TIC, en dificultades de acceso a la conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos (aspectos que fueron indagados en el marco de la investigación que se explicita en el artículo). Este panorama dejó entrever, y agudizó aún más, las desigualdades existentes en el estudiantado.

Precisamente, durante el escenario de la pandemia, se fueron desarrollando una serie de investigaciones en el contexto universitario tendientes a producir conocimiento situado sobre lo que estaba sucediendo. Algunas de ellas pusieron en foco las percepciones del estudiantado acerca de sus propias trayectorias en relación con las políticas de ingreso y factores sociales, económicos e institucionales (González et al., 2020, Sidun et al., 2022). En la misma línea, se destacan estudios que abordan la

construcción de significados de las personas estudiantes universitarios sobre sus propias trayectorias en el entramado institucional (Godino et al., 2021).

Otros estudios abordaron la problemática desde la construcción del oficio de estudiante universitario, en tensión con los requerimientos y experiencias institucionales y sus articulaciones con la educación secundaria (Bernini, 2022). Las formas de regulación del ingreso a la educación superior y las políticas compensatorias de las desigualdades económicas que se despliegan para el acompañamiento de las trayectorias han sido tema de especial interés (García, 2023). También, es relevante mencionar el énfasis que adquirió en estos últimos años, la producción de conocimientos sobre las instituciones de educación superior en el denominado contexto de la pospandemia (Arnal et al., 2023; Lion, 2022; 2023; Lago- Martínez et al., 2024), tratando de comprender rasgos de este escenario que configura nuevos modos de vincularse con el conocimiento. Lion (2023) afirma:

Creemos que una respuesta para el fortalecimiento de la autonomía implica el diseño de propuestas didácticas creativas, ‘de autor’, que corran de eje la secuencia lineal progresiva de explicación-aplicación-verificación a una reinención didáctica. La creación didáctica original crea oportunidad para la diversidad de aprendizajes, clases inclusivas, que ofrezcan anclajes a las trayectorias diversas y flexibles en tiempos y recorridos. Creemos que va a ser cada vez más necesario diseñar propuestas de enseñanza inéditas, no previsibles. Clases que fortalezcan los procesos de toma de decisiones; desafíos culturales, epistemológicos y cognitivos que exijan que los estudiantes formulen preguntas más que respuestas y que articulen los aprendizajes académicos con el mundo laboral en diálogo permanente (pp. 8-9).

En el trabajo se comparten reflexiones acerca de una experiencia de intervención pedagógica destinada a personas estudiantes universitarias, tendiente a favorecer procesos de inclusión educativa en carreras de formación docente. Dicha propuesta se enmarca en las acciones de investigación que se realizan en una universidad desde una lógica cualitativa. La importancia de la investigación desarrollada dejó transparentar la urgencia que reviste el análisis de políticas y prácticas en el contexto universitario destinadas al ingreso, la permanencia y egreso de estudiantes, sabiendo que las mismas deben orientarse al alcance de las finalidades que la institución asume como prioritarias. El artículo da cuenta de una propuesta de intervención pedagógica, se diría, en palabras de Lion (2023), da cuenta de una propuesta creativa, de autor, que recupera los significados atribuidos por estudiantes a sus trayectorias educativas en la universidad de la postpandemia, en donde se analizan los rasgos que caracterizan a la institución de educación superior y a los sujetos que transitan en ella.

Coordenadas conceptuales

Sin duda, la problemática de la inclusión educativa ha estado ligada a las políticas educativas vinculadas a garantizar el derecho a la educación. Si bien, hablar de inclusión educativa remite al

acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación, los destinatarios son grupos cada vez más diversos: poblaciones migrantes, desplazadas, afrodescendientes, poblaciones indígenas, o aisladas por distintos motivos y, por supuesto, personas con discapacidad y en distintas situaciones de vulnerabilidad.

Para Brito et al. (2019), la inclusión educativa como campo problemático en el campo de las ciencias sociales es relativamente reciente. En su trabajo realizan una revisión de las distintas aproximaciones epistemológicas y metodológicas que se han producido en los últimos años y observan que en ellas existe un elemento común: la inclusión educativa supone hablar de un enfoque integral que parte de la consideración de las necesidades de todos los estudiantes desde una mirada cultural y comunitaria. Para ellos, crear culturas inclusivas en la educación superior:

Requiere necesariamente reformar la universidad de acuerdo con nuevos cánones, donde se reconocen las desigualdades de base que tributan los estudiantes. Significa, por tanto, repensar el sistema educativo comenzando por el acceso y permanencia de los estudiantes a la Educación universitaria. Además, la construcción de políticas inclusivas emplaza a las instituciones a generar dispositivos y mecanismos que respondan contextualmente a las necesidades del entorno sociocultural de los estudiantes y el reconocimiento de las diversidades culturales (Brito et al., 2019, p. 160).

La inclusión educativa es una de las problemáticas más destacadas de la agenda de las políticas de educación superior y de la investigación en este campo, sin embargo, se entiende que no es posible analizar o generar acciones tendientes a la inclusión, si no se comprenden en articulación y tensión con las configuraciones sociales que producen la desigualdad y la exclusión. En otras palabras, hablar de inclusión educativa, en cualquier escenario institucional, no solo remite a las características y dinámicas de las instituciones o los sujetos singulares, sino a procesos complejos y amplios, que se generan en el entramado social (Godino et al., 2021). Diversos autores dan cuenta de esta relación (Chiroleu, 2009, 2018; Castellanos-Gutiérrez et al., 2019).

Chiroleu (2018) destaca que ampliar los procesos de democratización de la educación en nuestros días, no puede disociarse de la búsqueda de la calidad y de la excelencia académica, ya que:

El éxito de estas propuestas dependerá no obstante del mantenimiento de altos patrones de calidad académica, único medio a través del cual quedará garantizado que las instituciones generen un genuino proceso de democratización. ... Esta búsqueda de excelencia en el contexto actual constituye de alguna manera el nexo que vincula aquellas demandas reformistas con nuestro presente en el que ya no se niegan las diversidades y heterogeneidades de la sociedad y se procura avanzar en su inclusión (Chiroleu, 2018, p. 34).

Estas conceptualizaciones acerca de la inclusión educativa invitan a pensarla como un proceso. Esto resulta interesante porque implica asumir que esta, es más que las necesarias políticas y/o regula-

ciones legales tendientes a la inclusión. Hablar de proceso involucra a los sujetos que asumen diferentes lugares en las instituciones educativas, docentes, personal administrativo, gestión de gobierno y el estudiantado. Hablar de proceso, también supone entender que los cambios que puedan desarrollarse en las instituciones educativas son progresivos porque tensionan la transformación de los escenarios institucionales, de su cultura, de sus prácticas, en definitiva, de la experiencia educativa de los sujetos.

Este planteo se vincula con una de las categorías teóricas que permite comprender los procesos de inclusión educativa: las trayectorias educativas. En relación con dicha categoría se comparten algunos interrogantes: ¿Cómo las propuestas de formación en la educación superior universitaria sostienen, alojan o acompañan esas trayectorias educativas? ¿Qué dimensiones de esas trayectorias se conocen, se vislumbran, se indagan en las instituciones de educación superior?

Hablar de trayectoria educativa, no refiere al camino que recorre una persona estudiante en soledad, sino, por el contrario, el concepto permite ampliar el foco para mirar los itinerarios que construye el alumnado desde sus propias biografías, entramados en las prácticas formativas y en las experiencias vividas en los escenarios institucionales de la educación superior. En este sentido, Greco (2015) expresa que: “las trayectorias educativas son recorridos que los sujetos realizan inscriptos en marcos institucionales, se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar” (p. 155).

En otras palabras, abordar la investigación desde una perspectiva que recupera las trayectorias educativas, aborda el problema de la inclusión de la mano de las historias de vida singulares de los sujetos protagonistas de las experiencias educativas. En síntesis, pensar, investigar, trabajar, en torno a las trayectorias educativas permite ampliar la mirada hacia la trama institucional, que va más allá de los sujetos, pero a la vez los modifica, los interpela, los reconoce y los incluye. Tal como sostienen Nicastro y Greco (2009), la trayectoria es sinónimo de encuentro entre sujetos e instituciones.

En esta misma línea, Ripamonti y Lizana (2020), advierten la íntima relación entre inclusión y trayectorias educativas:

La categoría de inclusión se vuelve relevante para abordar y analizar los discursos biográficos y las tramas institucionales desde ellos descritas. Son procesos y prácticas propuestas para atender las singulares necesidades educativas y sostener trayectorias en contextos diversos (p. 295).

En sintonía con estas maneras de entender la inclusión y las trayectorias educativas del estudiantado, otro concepto que trae potencia teórica, metodológica y práctica para comprender los procesos de inclusión educativa e iniciar caminos de transformación institucional, es el concepto de intervención. Nacida de la mano de la psicología social y más específicamente de la psico sociología la intervención es un procedimiento clínico aplicado en comunidades prácticas, como lo pueden ser instituciones o grupos, que tiene por fin el conocimiento de las situaciones estudiadas, pero sobre todo la dinámica de cambio que se produce en ellas (Ardoino, 1981).

La producción de conocimiento en este campo ha nutrido la comprensión y ha orientado caminos de acción en el campo de las instituciones educativas. Para empezar, retomando a [Greco \(2019\)](#) que “intervenir es una tarea que conlleva disidencias, tensiones e interrupciones en un modo que viene siendo para girar a otras formas de hacer y de pensar” (p. 181). Entonces, hablar de intervención supone detenerse, suspender certezas, formularse interrogantes, identificar el malestar, disponer(nos) al trabajo conjunto desde distintos lugares institucionales, para salir del lugar de la queja y pasar al lugar de la imaginación de lo posible que fecunde la acción conjunta y la toma de decisiones.

Por último, interesa una aproximación más. Se podría en este punto preguntar ¿Sobre qué y/o sobre quiénes se interviene? Siguiendo con lo antes planteado, interesa pensar en caminos de intervención que focalicen en las trayectorias educativas, dado que justamente como se anticipó, estas no son un devenir individual, sino un asunto institucional, un recorrido en situación, singular e institucional a la vez ([Nicastro y Greco, 2009](#)). Intervenir en torno a las trayectorias educativas implica hacerlo de forma sistemática, participativa, reconstruyendo los problemas y construyendo objetos de trabajo a partir de ciertas demandas explícitas o no y atendiendo a lo que el proyecto educativo reclama ([Greco, 2018](#)).

Ahora bien, se puede continuar con la matriz interrogativa y preguntarse por los modos de intervención. ¿Cómo se interviene? ¿Cómo se interviene en las trayectorias educativas del estudiantado? Si se sigue el camino de los aportes del campo del análisis institucional, se recupera el concepto de dispositivo de intervención. Se puede definir de la siguiente manera:

Un conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización. Supone generalmente acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones para que ese aspecto, dimensión o recorte institucional funcione ([Greco, 2018](#), p. 2).

La autora también señala que los dispositivos no buscan alterar algún aspecto de la institución en un sentido burocrático, sino que buscan constituirse en lugares de la experiencia, es decir, donde algo atraviese y transforme a los sujetos. Los dispositivos son entonces, artificios flexibles construidos por actores institucionales con finalidades específicas. Intentan movilizar formas del hacer en las instituciones, vincular las tareas, tiempos y espacios, en vistas a dar lugar a transformaciones ([Greco, 2018](#)).

Como bien afirma [Ghiso \(2012\)](#):

La experiencia formativa es lo que nos pasa a cada uno, dentro de nosotros mismos. No podemos negar que reflexionarla nos dispone y prepara al encuentro dialógico, propiciando autonomías, autoestimas, reconocimientos y reorganizaciones. Para que esto suceda es necesario dejar que algo pase en los sujetos, en sus ideas, palabras, formas de situarse frente a la realidad y a los otros (p. 60).

Luego se comparte la experiencia de producción de un dispositivo de intervención pedagógica diseñado en colaboración con un grupo de estudiantes. Esta iniciativa surge a partir de inquietudes re-

lacionadas con los procesos de inclusión educativa y la posibilidad de crear espacios que promuevan y fortalezcan dicha inclusión.

METODOLOGÍA

Esta experiencia tiene lugar en el marco del proyecto de investigación denominado: *Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, Sujetos y Prácticas. Miradas desde la Educación y la Filosofía*, cuyo objetivo es identificar las políticas de inclusión sobre el acompañamiento de las personas estudiantes ingresantes a la universidad analizando sus alcances y dificultades para las finalidades del nivel superior. En este sentido, interesa producir conocimiento que permita comprender los alcances, desafíos, tensiones y obstáculos que se presentan en relación con los procesos de inclusión educativa en un escenario singular: una carrera de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis.

Desde posicionamientos, provisorios, flexibles, pero que permiten trazar coordenadas para orientarse, se piensa a la investigación como una narrativa investida de autoridad, práctica de autorización y distribución de lo que se considera legítimo en el campo de la representación social, práctica de distribución de una legitimidad discursiva, de ahí también su carácter pedagógico (Yedaide, 2019).

Este posicionamiento, que se mueve dentro de los márgenes porosos de las pedagogías críticas, supone una dimensión participativa radical, porque siempre es desde los actores sociales y sus necesidades. A partir de este posicionamiento se produce un conocimiento que es una práctica humana, construida en un contexto socio cultural que dibuja los límites de lo inteligible y de lo decible, remitiendo siempre a los sujetos y a las relaciones de poder construidas en ese mismo campo social (Yedaide, 2019).

Desde este marco epistemológico, la investigación se posiciona y adopta un enfoque narrativo (Bolívar, 2002), que constituye una forma singular de producción de conocimiento que permite situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada por los sujetos (Connelly y Clandinin, 1995). Para Ramallo y Porta (2020) la investigación narrativa, no solo es un método, sino otro modo de conocer, ser, sentir; con una cualidad ontológica, política, pedagógica, erótica, estética, singular, la cual ha constituido en un enfoque específico de investigación educacional, y no solo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002).

La investigación narrativa, que encuentra entre sus cimientos una renovada actualización de la hermenéutica como modo de aproximación al mundo, se ha constituido en un modo de investigar que reclama para sí características singulares, comporta un enfoque específico de investigación, con criterios propios de legitimidad y validez. Este enfoque parte “de entender a los fenómenos sociales como ‘textos’, cuyo valor y significado vienen dados por la autointerpretación de los sujetos, en primera persona y donde la dimensión temporal y biográfica ocupa un lugar central” (Bolívar, 2002, p. 40)

Moscoso-Amador y Pesántez-Avilés (2021) sostienen que “la narrativa ha venido a cambiar la manera de comprender las ciencias sociales. A pesar de que se ha cuestionado mucho su fiabilidad y validez, los relatos presentan amplia fundamentación epistemológica” (p. 243). En palabras de Larrosa et al. (2008), “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” (p. 26).

La investigación narrativa permite recuperar parte de las ideas y la reflexividad de la población objeto de estudio mediante las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos y ofrece posibilidades de recoger información que permite dialogar con esos sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de modo que pueden darse diversas interpretaciones de un mismo acontecimiento de parte del sujeto si se menciona en momentos distintos de su vida.

Esto adquiere especial relevancia, desde los propósitos de la investigación dado que, como señalan Nicastro y Greco (2009):

Una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí, en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden (p. 30).

Desde estas coordenadas epistémicas, éticas y estéticas, donde investigación y práctica pedagógica no son dimensiones aisladas, se desarrolló el dispositivo de intervención pedagógica, que tuvo un doble interés: por una parte, construir un espacio que pudiera alterar las trayectorias formativas de personas estudiantes y, a su vez, ser territorio e insumo de investigación. A continuación, se describe la experiencia.

RESULTADOS

La creación de un espacio para habitar la singularidad

La deserción y el abandono de las personas estudiantes ingresantes a la universidad durante los primeros años, sin duda, es una de las problemáticas más recurrentes de las carreras de formación docente. Como bien lo plantean Vercellino y Misischia (2021):

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en el ingreso a la universidad, se reitera un argumento que destaca en los déficits del alumno (p. 4).

Las autoras citadas, desarrollan una investigación sumamente interesante que focaliza en el análisis del conjunto de significaciones que construye el estudiantado ingresante en torno a la universidad y el saber universitario. Estas argumentan:

Cinco grandes núcleos de sentido en torno al ingreso en los que coinciden los estudiantes: 1) la Universidad sostiene y propone una relación institucional con el saber que para los es-

tudiantes que ingresan es nueva, diferente a las relaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente, y que pone en tensión las formas que hasta ese momento se han construido; 2) aprender a ‘sobrellevar el fracaso’, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad; 3) las redes de relación son señaladas como recursos que favorecen la continuidad de los estudios, 4) ‘el encanto’ por la carrera elegida también funciona como sostén, dando continuidad a los estudios; 5) aparecen una serie de demandas hacia la institución para que se generen condiciones para ‘entrar en la situación de universidad’. Estas condiciones aparecen articuladas a dar tiempo para conocer las nuevas formas de estudio y para alcanzar los aprendizajes que se demandan (Vercellino y Misischia, 2021, p. 4-5).

La construcción de la propuesta de intervención involucró varias etapas. Un primer momento, de indagación y reconocimiento de características de la población estudiantil a la cual iba dirigida la propuesta. Un segundo momento, de diseño e implementación de la propuesta de intervención identificando en ella ciertos rasgos generales y singulares vinculados con las características de las estudiantes Y un tercer momento, relacionado con las primeras reflexiones y posibles caminos de continuidad para el acompañamiento de trayectorias estudiantes en la universidad. Interesa compartir a continuación las formas que adoptó la propuesta de intervención.

Primera etapa: construcción de un instrumento de recolección de información para conocer al estudiantado

Tal como se viene explicitando, el propósito del equipo docente y de investigación era doble: diseñar e implementar un dispositivo de intervención pedagógica para las personas estudiantes recurrentes de la carrera de Profesorado de Educación Inicial y recuperar este dispositivo como espacio para la producción de conocimiento en el marco del proyecto de investigación en marcha, antes mencionado.

En primer lugar, se decidió definir quiénes participarían en el dispositivo de intervención. Esto supuso dos decisiones: definir un espacio curricular de la carrera en el que existiera un alto índice de abandono y definir el estudiantado que formaría parte de la experiencia. En relación con lo primero, se seleccionó la asignatura de segundo año de la carrera, Organización y Administración Escolar. En relación con lo segundo, se optó por convocar a personas estudiantes, que se inscribieron para cursar la asignatura en ese año (año 2023) presentaban un recorrido anterior, es decir, habían cursado al menos en dos oportunidades anteriores, sin llegar a finalizar su cursado.

Para identificar el grupo de estudiantes, se elaboró una encuesta (formulario de Google) que permitiera recolectar información relevante sobre sus trayectorias educativas en la universidad. La encuesta indagó en datos generales relacionados con las situaciones laborales, familiares, acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos, año de ingreso a la universidad, cantidad de materias cursadas y aprobadas, causas del abandono y/o discontinuidad en el recorrido formativo, entre otros aspectos relevantes.

Desde la indagación anterior se definió un grupo de 30 personas estudiantes con situaciones en común: el grupo se conformaba por mujeres que habían ingresado a la carrera docente entre 2009 y 2020, de las cuales un 36 % comenzaron en la universidad entre 2014 y 2020. Todas ellas habían cursado al menos dos veces la asignatura Organización y Administración Escolar, habiendo abandonado la misma durante su cursado (por razones personales y/o académicas).

Una vez establecido el grupo, se decidió asumir el acompañamiento de las trayectorias formativas de dichas estudiantes en el marco de la construcción de una propuesta de intervención pedagógica que tenía como finalidad producir conocimiento situado en relación a las características generales de las estudiantes de la carrera, en cuanto a sus expectativas en relación con la misma, aprendizajes desarrollados en el nivel superior, modalidades de resolución de las dificultades que se les presentaban, motivos de discontinuidad de sus estudios, entre otros.

Para analizar los datos obtenidos, se identificaron rasgos generales y particulares del grupo de estudiantes de la carrera docente estudiada, que ayudaron a delinear la propuesta de intervención pedagógica. En líneas generales, se puede decir que la indagación realizada al estudiantado, permitió visualizar que una de las mayores dificultades que presentaban en su recorrido académico, se relacionaba con esas nuevas relaciones con el saber que plantea la cultura universitaria, que en definitiva, tal como lo planteaban las autoras [Vercellino y Misischia \(2021\)](#), las ponía en tensión, porque no reconocían, en su mayoría, caminos posibles que les permitieran vincular, relacionar, ampliar, la propuesta formativa que desde la universidad se les acercaba, con los saberes previos que sustentaban.

Por razones de extensión del presente trabajo, se focalizará en mayor medida en la descripción y análisis de la segunda y tercera etapa de la propuesta.

Segunda etapa: Diseño e implementación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención pedagógica destinada a personas estudiantes inscritas para el periodo 2023 y, como se manifestó en líneas anteriores, presentaban registros de cursado de la asignatura sin regularidad de esta. En la [Tabla 1](#) se explicitan ciertas características generales de la propuesta.

El dispositivo también asumió características singulares en relación con el encuadre pedagógico: -Aspectos comunes y diferenciados, respecto del resto del grupo de estudiantes (que cursan la asignatura por primera vez). El programa de la asignatura fue el principal elemento común y articulador para la totalidad del estudiantado, es decir, se plantearon las mismas finalidades, la misma propuesta de contenidos. Con relación a las instancias de evaluación, también se presentaron instancias comunes y diferenciadas. En relación con la instancia de trabajos prácticos, se propusieron actividades diferentes que se relacionaron con los saberes de la experiencia escolar que venían desarrollando en instancias de acercamiento a las instituciones educativas del nivel inicial, así como también se recuperaron saberes construidos en base a diversas experiencias laborales (como auxiliares docentes en el nivel inicial o en jardines maternos).

Tabla 1.

Breve descripción de la propuesta de intervención pedagógica

Actividades desarrolladas	Materiales educativos	Participación y asistencia	Dificultades identificadas para la continuidad pedagógica
Presentación de la propuesta de intervención pedagógica: modalidades de trabajo. Modalidad Taller: lecturas previas y realización de actividades. Abordaje de situaciones escolares, análisis situados, análisis de casos, etc.	-Documentos introductorios de cada unidad temática elaborados por el equipo docente. -Clases grabadas (recuperación de clases grabadas durante la pandemia). Guías de lectura.	-Promedio de 20-25 estudiantes en cada encuentro. Las estudiantes que no asistían justificaban asistencia y solicitaban consultas virtuales y/o presenciales.	-Dificultades relacionadas con la comprensión y producción de textos académicos. -Dificultades vinculadas con el desarrollo de análisis de las diversas situaciones escolares relatadas recuperando categorías teóricas abordadas. En un principio, se realizaban descripciones de las situaciones con dificultades en el despliegue de análisis complejos.
-Actividades de recuperación de saberes en base a análisis de situaciones vinculadas con la práctica docente del nivel inicial.	-Materiales audiovisuales elaborados por el equipo docente tendiente a orientar la elaboración de los trabajos solicitados (subidos al aula virtual).	-Participación en los encuentros mediante la elaboración de interrogantes, análisis de los casos abordados, relatos de experiencias laborales situadas, etc.	-Dificultades vinculadas con aspectos económicos y familiares.
-Elaboración de trabajos prácticos individuales y grupales en base a las categorías teóricas abordadas en cada unidad: institución educativa, cultura y gramática escolar, autoridad pedagógica.	-Documentos síntesis de los encuentros quincenales, elaborados por el equipo docente, recuperando interrogantes, situaciones presentadas por estudiantes en cada encuentro.		
-Encuentros de consulta (modalidad presencial y/o virtual).	-Relatos biográficos de estudiantes en formación.		

Fuente: Elaboración propia.

Los encuentros presenciales (frecuencia quincenal), fueron singulares para este grupo, tuvieron un tiempo (horario) y un espacio distinto al resto del grupo, caracterizado por una modalidad de taller, en torno a las problemáticas explicitadas en el programa académico: análisis de la historia del nivel inicial, continuidades y discontinuidades, el abordaje de la inclusión educativa en el nivel, el abordaje de las efemérides y de los actos escolares, entre otros. La instancia común para ambos grupos fue la instancia del parcial integrador.

-La construcción de un espacio virtual que posibilitara el acompañamiento y la extensión del aula física. Como bien sostiene Casablanca (2014) “el uso pedagógico de las tecnologías amplía las posibilidades del aula tradicional y constituye una mejora para enseñar y aprender mejor” (p. 33-34). El espacio construido mediante la utilización de la plataforma *Google Classroom*, posibilitó una mayor cohesión con el grupo, generando instancias de comunicación y de participación sumamente interesantes a partir de situaciones que se proponían.

Se llamaron paradas a cada situación propuesta, que invitaban al despliegue de nuevos análisis en relación con los contenidos de la asignatura. Dichas paradas se relacionaban con la realización de relatos biográficos sobre sus recorridos escolares (para analizar rasgos de la cultura y el clima escolar, por ejemplo, contenido de una de las unidades del programa), la búsqueda de imágenes, experiencias, etc., sobre determinados temas y su respectiva explicación, la elaboración de producciones creativas (con orientaciones) como actividades de síntesis de los contenidos, entre otras.

-La construcción de materiales educativos enfocados al desarrollo de nuevos saberes de manera paulatina que invitaban a asumir un protagonismo en sus trayectorias de formación. Como bien plantea Onrubia (1999), la persona estudiante:

Construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. La enseñanza debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista, como una ayuda al proceso de aprendizaje (p. 101).

-Disposición de tiempos y espacios para el desarrollo de aprendizajes significativos, generando encuentros presenciales físicos y virtuales, propuesta de trabajos asincrónicos, en una experiencia combinada que posibilitó el seguimiento y el incremento de la disposición por parte de los estudiantes, quienes se involucraron activamente en la misma.

-El abordaje de estudios de caso para profundizar los contenidos que formaban parte de la propuesta, así como también fueron analizados en la instancia evaluativa del parcial integrador de la asignatura. Como bien lo plantea Litwin (2016):

Los casos son una invitación para pensar, entendiendo que el pensamiento, la reflexión son procesos inherentes a la condición humana que implican creer, suponer, conjeturar, adivinar,

buscar razones, idear, inventar. El caso es una herramienta o instrumento para la enseñanza de un tema (p. 94-95).

Por ende, tanto los encuentros presenciales como las actividades del aula virtual se relacionaron con la metodología descrita, invitando a las estudiantes a analizar constantemente situaciones escolares reales y concretas a partir de las categorías teóricas de la propuesta pedagógica de la asignatura. Asimismo, también se dedicaron espacios para analizar cómo se fueron resolviendo las tareas propuestas, las dificultades encontradas, los nuevos saberes desarrollados, entre otros. Litwin (2016) afirma que: “pensar cómo resolvimos una tarea es una tarea más” (p. 91).

Tal como se anticipó, esta propuesta de intervención pedagógica también se convirtió en escenario de indagación en vistas a uno de los objetivos del proyecto de investigación, en este sentido, durante el desarrollo de esta se realizaron:

- Observaciones participantes: en cada encuentro, un integrante del equipo docente asumió el rol de observador participante, realizando registros de los análisis, comentarios, participaciones realizadas en dicho escenario.

- Entrevista grupal: Se llevó a cabo en dos encuentros. Dicha entrevista indagó en los siguientes ejes: características del proceso de ingreso a la Universidad; relaciones con las acciones implementadas desde la institución para el sostenimiento de las trayectorias; expectativas en base a la propuesta de intervención pedagógica; identificación de habilidades/saberes previos que favorecen la continuidad de los estudios, entre otros.

La segunda entrevista se efectuó dos semanas antes de finalizar la experiencia. En dicha oportunidad se focalizó en indagar específicamente en la propuesta de intervención pedagógica, en la evaluación que hacían de la misma, en la identificación de nuevas dificultades que obstaculizaba la continuidad de sus estudios, en el reconocimiento de experiencias significativas durante la trayectoria formativa en la Universidad, entre otros. Se entrevistó de manera individual a las personas estudiantes que no asistieron a la instancia final de la propuesta de intervención pedagógica.

DISCUSIÓN

Tercera etapa: reflexiones sobre lo vivido e identificación de caminos de continuidad

En relación con la experiencia analizada, se puede aludir a varios aspectos que abrieron líneas analíticas relevantes relacionadas con poder pensar y poner un rostro a la singularidad, especialmente en estos tiempos de postpandemia. Varios investigadores (Badano, 2023; Del Valle et al., 2021; Vélez, 2023) se preguntaban sobre qué tipo de universidad surgiría, en esta nueva contextualización. Desde el equipo docente y de investigación se recupera este interrogante, en un intento de reconocer qué se altera, qué continúa, qué viene de nuevo del afuera, qué se queda del adentro.

Las entrevistas a las personas estudiantes de la experiencia de intervención pedagógica dieron indicadores del estado de situación, entre los que interesa destacar algunos de ellos.

Tensiones entre el perfil del estudiante y el modelo organizacional y pedagógico de la institución universitaria

Como se anticipó anteriormente es posible reconocer que un alto índice de las estudiantes que abandonan la carrera de y/o discontinúan los estudios, son mujeres, madres, trabajadoras, algunas a cargo del sostén familiar y con trabajos precarios. El trabajo y la necesidad de cuidar a hijos pequeños, resulta uno de los primeros obstáculos para poder hacer frente a un sistema universitario que presenta una forma organizacional de cursada, presencial, con una cantidad considerable de horas semanales (30 horas aproximadamente) en un solo turno de cursado.

Se considera relevante destacar también, la situación que manifiestan las estudiantes entrevistadas, en cuanto a retomar sus estudios universitarios en un contexto particular signado por nuevas demandas y desafíos propios del escenario de la pospandemia. Es decir, que tanto estudiantes como institución universitaria se encuentran en procesos de alteración, de cambios, de revisión, en un intento por conocer las características del estudiantado y acercar propuestas de formación que tiendan al sostenimiento de trayectorias educativas en virtud de la misión institucional. Como bien afirma [Lion \(2023\)](#), la universidad de la pospandemia tendrá que diseñar propuestas que fortalezcan los procesos de toma de decisiones, que tienda a involucrar cada vez a sus ingresantes, posibilitando un mayor protagonismo en sus procesos de formación.

-Distancias entre universos de sentido: otro aspecto significativo que se recuperó en las entrevistas realizadas, así como en la observación participante que se realizó en los encuentros, fue la distancia existente entre el universo conceptual y cognitivo de las estudiantes y el requerido por la universidad en sus propuestas pedagógicas. Esta distancia expresada como dificultad de comprensión de los textos de la asignatura, dificultades para utilizar las herramientas tecnológicas, el desarrollo de lenguaje conceptual propio de las disciplinas parece ser para la mayoría un obstáculo, muchas veces insalvable para sostener la trayectoria educativa en la universidad.

En este sentido, se pone de manifiesto lo planteado por [Vercellino y Misischia \(2021\)](#) en cuanto a las dificultades que manifiestan ingresantes a la universidad entre la relación institucional con el saber que se prioriza en dicha institución y las vinculaciones con el saber de las instituciones en las que han transitado previamente. Se puede pensar, que esas dificultades no solo se hacen presentes significativamente en el ingreso, sino a lo largo de la trayectoria educativa del estudiando, siendo uno de los motivos principales del abandono.

Redes como sostén: que las estudiantes recuperan las redes de vínculos, como la propia familia, el grupo de pares y algunos docentes de la institución, como el principal apoyo para enfrentar las dificultades para continuar los estudios

En este sentido vuelve a resonar el concepto de trayectoria educativa ([Greco, 2015](#); [Nicastro y Greco, 2009](#), [Ripamonti y Lizana, 2020](#)), que nos permite comprender que los itinerarios que transita

el estudiantado, sus éxitos y fracasos, sus sentidos posibles, no se realizan en soledad, sino a partir de los encuentros con otros, que se producen en sus biografías; por otro lado, también se reconoce la importancia que adquiere la figura docente, que con su práctica construye un espacio de hospitalidad, como ese abrazo que sostiene el compromiso de acoger y acompañar al otro como extranjero (Bárceña y Mélich, 2014), e incluso el grupo de pares, muchas veces es la red silenciosa que funciona como lazo con la institución para la continuidad de los estudios.

-La tenacidad del deseo: Sin duda, es posible reconocer en las voces de las estudiantes que tienen la capacidad de persistir en los estudios porque identifican que hay un capital emocional o energía libidinal (Blejmar, 2005), que da sentido a la tarea, articulando en una direccionalidad, que sostiene el proyecto de ser docente de nivel inicial, de trabajar de la profesión. En palabras de Vercellino y Misischia (2021) ‘el encanto’ por la carrera elegida es uno de los factores que funciona como sostén y moviliza a la continuidad de los estudios.

-La perseverancia como bandera: al indagar en las habilidades, herramientas y disposiciones propias, que las estudiantes identificaban como resortes significativos para sostener la continuidad de sus estudios, resulta interesante, que muchas de ellas destacan la perseverancia frente a la dificultad, focalizada principalmente en esa distancia con el lenguaje académico, tal como se señaló antes: volver a leer los textos varias veces, ensayar formas de abordar los textos que resultan complejos, tales como hacer resúmenes, identificar palabras desconocidas, reconocer ideas principales. Es interesante observar que muchas de estas habilidades aparecen como expectativa a consolidar.

Además, la valoración que le otorgan al espacio diseñado para ellas, este espacio singular consolidó su perseverancia, porque pudieron reconocer ciertos saberes que sustentaban y dificultades para continuar con sus estudios. Al mismo tiempo, el sentir que estaban entre pares (compañeras que presentaban trayectorias similares) colaboró con el fortalecimiento de sus expectativas para avanzar en la carrera.

En la [Tabla 2](#) y [Tabla 3](#) se acercan algunos fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes que experimentaron la propuesta y que acercan nuevas pistas para continuar delineado la misma y abrir nuevos caminos para la inclusión educativa, sabiendo que se debe generar “conciencia de la necesidad de generar nuevas formas de inclusión, atender a la ‘des-afiliación’ y a los nuevos escenarios que requieren reconstruir la ciudadanía universitaria” (Vélez, 2023, p. 22).

Tabla 2.

Primera entrevista grupal

Interrogantes	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 5	Sujeto 7	Sujeto 13	Sujeto 15	Sujeto 20	Sujeto 22
---------------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------

¿Cuáles fueron los principales motivos que te dificultaron regularizar la materia la primera/segunda vez que la cursaste?	“Por razones laborales. Tengo poco tiempo para estudiar. Dejé la facu cuando nació mi tercera hija” (Sujeto 1, 28 de marzo de 2023).	“Los obstáculos son los tiempos que no tengo. Trabajo en la mañana 6 hs y curso toda la tarde” (Sujeto 2, 28 de marzo de 2023).	“Los finales son unos de los principales obstáculos que se me ha presentado” (Sujeto 5, 28 de marzo de 2023).	“No logré entender algunas cosas. Los textos que nos brindan me siguen siendo muy difíciles de entender”, (Sujeto 7, 28 de marzo de 2023).	“Por razones económicas- No puedo ir seguido a la universidad. Perdía continuidad. Hacer un práctico sola me cuesta” (Sujeto 13, 28 de marzo de 2023).	“No podía entender los textos que me brindaban en las asignaturas. No entendía cómo usar el aula virtual” (Sujeto 15, 28 de marzo de 2023).	“El tiempo que requiere el cursado de las materias. La virtualidad fue una herramienta muy efectiva en tiempos de pandemia” (Sujeto 20, 28 de marzo de 2023).	“Obstáculos relacionados con la disponibilidad de datos. Obstáculos para entender algunos textos” (Sujeto 22, 28 de marzo de 2023).
¿Podrías describir qué aspectos te permiten sostener la continuidad de tus estudios en la universidad?	“El apoyo de mi familia. Mis hijas. Mi esposo. Y la voluntad de continuar” (Sujeto 1, 28 de marzo de 2023).	“Mis sueños. ... Aspiro a recibirme y tener el título” (Sujeto 2, 28 de marzo de 2023).	“Mi familia y el querer superarme a mí misma” (Sujeto 5, 28 de marzo de 2023).	“El apoyo de mi familia y amigos” (Sujeto 7, 28 de marzo de 2023).	“La motivación en mi carrera. Las posibilidades que brinda la universidad para poder seguir cursando, como la extensión de la regularidad el comedor becas” (Sujeto 13, 28 de marzo de 2023).	“Las ganas de poder recibirme, ... A veces me cuesta” (Sujeto 15, 28 de marzo de 2023).	“Mi familia y las ganas de poder formarme profesionalmente” (Sujeto 20, 28 de marzo de 2023).	“Las ganas de recibir ese título y ejercer la carrera más linda” (Sujeto 22, 28 de marzo de 2023).

¿Qué habilidades y/o saberes reconoces que pueden colaborar para la continuidad de tus estudios?	“En este momento soy más organizada con mis tiempos, entre el trabajo, la familia y el estudio” (Sujeto 1, 28 de marzo de 2023).	“Puedo formular preguntas acerca de situaciones escolares” (Sujeto 2, 28 de marzo de 2023).	“Realizo las guías de lectura para entender los textos. Armo fichas con conceptos más importantes” (Sujeto 5, 28 de marzo de 2023).	“Leo varias veces un mismo texto, no lo hacía antes”. (Sujeto 7, 28 de marzo de 2023).	“Reviso mis apuntes de clase. Puedo hacer resúmenes. Identifico ideas principales de los documentos” (Sujeto 13, 28 de marzo de 2023).	“Trabajo con mis compañeras. Nos comparamos resúmenes. Nos hacemos preguntas y las abordamos” (Sujeto 15, 28 de marzo de 2023).	“Veo las clases grabadas. Hago resúmenes de ellas. Leo los textos varias veces” (Sujeto 20, 28 de marzo de 2023).	“Trato de entender las consignas. Busco en internet videos para ampliar temas” (Sujeto 22, 28 de marzo de 2023).
¿Cuáles son tus expectativas en base a la propuesta de intervención pedagógica?	“Espero poder entender los textos. Entender lo que me piden y cuando vaya a las escuelas saber qué hacer” (Sujeto 1, 28 de marzo de 2023).	“Analizar lo que sucede en la escuela hoy con aportes de la materia. Aprobar y continuar”. (Sujeto 2, 28 de marzo de 2023).	“Entender, explicarles a otras compañeras los temas que analizamos” (Sujeto 5, 28 de marzo de 2023).	“Desarrollar capacidad para comprender los textos, saber lo que tengo que hacer” (Sujeto 7, 28 de marzo de 2023).	“Tener nuevos conocimientos sobre la escuela, sobre mi tarea como docente” (Sujeto 13, 28 de marzo de 2023).	“Resolver actividades de manera individual, aprobar” (Sujeto 15, 28 de marzo de 2023).	“Saber más sobre el uso de la virtualidad, explicar los conceptos con mis palabras” (Sujeto 20, 28 de marzo de 2023).	“Comprender lo que me solicitan en un trabajo práctico, entender la tarea de un docente” (Sujeto 22, 28 de marzo de 2023).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Segunda entrevista grupal. 06/07/ 2023 y entrevistas individuales: 20/08/2023 y 10/09/2023

Interrogantes	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 5	Sujeto 7	Sujeto 13	Sujeto 15	Sujeto 20	Sujeto 22
¿Podrías describir tus apreciaciones en relación con la modalidad que asumió la propuesta de intervención pedagógica?	“Creo que fue de gran ayuda. Fue una oportunidad para personas como yo, que justamente no cuento con tiempo para cursar. Creo que todo fue muy bien pensado (Sujeto 1, 6 de julio 2023)	“Yo aprendí durante la pandemia a estudiar de manera diferente (...) Esta- ba entusiasmada en ir a los encuen- tros ya que sentía que se valoraba nuestro esfuerzo” (Sujeto 2, 6 de julio 2023)	“Me gustó muchísimo la propues- ta de las profes. Recuerdo el día que hicieron la invitación. yo me veía grande en la uni- versidad. Me pare- ció muy oportuna y pensada en nosotras” (Sujeto 5, 20 de agos- to 2023).	“Pude después de mucho tiempo entender mucho de lo que me pasaba en la insti- tución en donde tra- bajo. Me gustaron los encuen- tros porque me iba pensando” (Sujeto 7, 10 de setiembre 2023).	“Me sentí muy valo- rada en cada en- cuentro nos hacían parti- cipar y sentía que tenía una gran respon- sabilidad por hacerlo, ya no era solo ir a escuchar clases” (Sujeto 13, 6 de julio 2023).	“Aunque me sigue costando estar en la universi- dad, esta experien- cia me sirvió para fortalecer mi deseo de ter- minar la carrera” (Sujeto 15, 10 de setiembre 2023).	“En un principio dudé si po- día cursar, luego me sentí muy cómoda con el grupo, me entusiasmé con las pro- puestas de las profes ya que me desafiaron constan- temente” (Sujeto 20, 6 de julio 2023).	“Me gustó mucho para pen- sarme a mí misma con futura docente me sentí valorada, y al mismo tiempo sentí mucha exigencia” (Sujeto 22, 6 de julio 2023).

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La experiencia de intervención pedagógica que se diseñó e implementó como docentes e investi- gadoras de una universidad, ha sido fuente de nuevas aproximaciones con relación a la comprensión de los procesos de inclusión educativa, proceso que implica necesariamente indagar en las políticas y en las prácticas de acompañamiento al estudiantado que ingresa y que continúa en la universidad, esto conduce a pensar cómo “reformular la universidad de acuerdo con nuevos cánones (...) a generar dispositivos y mecanismos que respondan contextualmente a las necesidades del entorno sociocultu- ral de los estudiantes” (Brito et al., 2019, p. 160).

Como bien se describió en el trabajo, se propuso continuar con la investigación en curso, y en esta oportunidad se compartieron análisis realizados en base a la experiencia de intervención pedagógica desarrollada, esta vez, identificando en mayor medida los rasgos que caracterizaban a las personas

estudiantes de una carrera de formación docente que presentaban situaciones de cursado recurrente en una de las asignaturas en la cual las docentes investigadoras son responsables. Tal situación interpela las prácticas que se desarrollan en la universidad, porque se asume que, como docentes de una institución formadora del nivel superior, se deberían generar interrogantes sobre lo que pasa al interior de la institución y definir de manera colectiva, acciones concretas que intenten abordar dichas situaciones. Ese fue el contexto que permitió la génesis de esta experiencia de intervención pedagógica.

En relación con las voces de las personas estudiantes de la carrera docente analizada, se puede hacer alusión a varios aspectos que abrieron líneas analíticas relevantes. En principio, se pudo entender como docentes e investigadoras de la universidad la importancia de la elaboración de propuestas de formación situadas que reconocen las características de sus destinatarios y que focalizan en los objetivos de las carreras de formación universitaria. Es decir, que la experiencia de intervención pedagógica permitió pensar en las características institucionales de la universidad de la postpandemia junto a los rasgos de las estudiantes que ingresan.

Hace ya un par de años, además, de autores ya citados en líneas precedentes, varios investigadores (Badano, 2023; Del Valle et al., 2021; Vélez, 2023) se preguntaban sobre qué tipo de universidad surgiría, en esta nueva contextualización, de la postpandemia. Esta línea sigue las investigadoras de este artículo, es decir, se cuestiona sobre lo mismo, en un intento de reconocer qué se altera, qué continúa, qué viene de nuevo del afuera, qué se queda del adentro.

En este pensar la singularidad, Badano (2023) plantea la importancia que adquiere pensar en el ingresante. La autora dice al respecto: “el genérico ‘ingresante’ no informa, supera, tapa, homogeniza la complejidad de la caracterización que aún tenemos que singularizar, no sólo en historias, sino en lógicas y mecanismos que hacen posible los vínculos intergeneracionales” (Badano, 2023, p. 15). Precisamente, allí se pretende detener la mirada, en la singularidad, en esas historias y en esas lógicas institucionales que configuran a la universidad de otros tiempos, y que hoy, ameritan ser pensadas y alteradas.

Las voces de las estudiantes se acercaron a las situaciones singulares de cada una, que habían actuado como obstaculizadoras para continuar sus estudios, relacionadas con las condiciones familiares que presentaban, en su mayoría, madres jefas de hogar, que dedicaban tiempo para el trabajo (informal), el cuidado de la familia (niños pequeños y en algunos casos el cuidado de adultos) y la universidad.

Uno de los pilares fundamentales que se sostuvo en los diferentes momentos de construcción y de implementación de la propuesta de intervención pedagógica se relacionó con acercarles una propuesta formativa que posibilitara la ampliación de sus conocimientos, el desarrollo de nuevas destrezas cognitivas, la construcción de nuevos análisis en relación con la educación del nivel inicial, nuevas interpretaciones relacionadas con la compleja tarea del docente del nivel escolar y las características propias de las culturas escolares, entre otros temas sumamente relevantes que se consideran que enriquecen sus marcos de referencia.

La propuesta de intervención pedagógica adquirió sentido a medida que las personas estudiantes se apropiaron de ella, se relacionaron en profundidad con cada actividad que la integraban. Se notó también, a medida que se avanzaba en el trabajo, una mayor autonomía por parte de las estudiantes, ya que se dieron cuenta, con ciertas orientaciones que se le acercaban, que podían administrar sus tiempos y el desarrollo de las tareas previstas, a pesar de las dificultades que se les presentaban; relacionadas con la familia y el trabajo.

En el marco de la construcción de la propuesta de intervención pedagógica se pensó en las diversas vinculaciones con el saber que las estudiantes habían desarrollado previamente a su ingreso a la universidad; vinculaciones asociadas a una lógica que se inscribe en lo que se conoce como la agenda clásica de la didáctica, en donde predominaban la explicación, la repetición y la medición de los aprendizajes (Lion, 2023; Maggio, 2018). Esa forma de vincularse con el saber que manifestaban las estudiantes dejaba transparentar precisamente esa lógica (Vercellino y Misischia, 2021), traducida en prácticas de memorización y repetición, prácticas que se enfocaban más en el resultado que en el proceso, haciendo énfasis en la aprobación o desaprobación de las asignaturas. También se analizó siguiendo este planteo, la heterogeneidad en relación con las trayectorias educativas (Greco, 2015) previas (asistencia a instituciones del nivel secundario en escuelas ubicadas en zonas rurales y/o en zonas suburbanas, en algunos casos, con experiencia de repitencia de algún año escolar, etc.) que les posibilitaron/imposibilitaron el desarrollo de habilidades o destrezas para alcanzar los aprendizajes que demanda la cultura académica de la universidad, entre otros aspectos. Precisamente, esta relación entre trayectorias formativas e inclusión, explicitada por Ripamonti y Lizana (2020), posibilitó vislumbrar la relevancia que adquieren en las instituciones universitarias, el hacer lugar a las historias, a los relatos biográficos y a las vinculaciones institucionales previas, que pueden actuar tanto como obstaculizadoras o posibilitadoras de la continuidad de los estudios.

Sin duda, la universidad de la pospandemia (Lion, 2022, 2023; Arnal et al., 2023; Lago-Martínez et al., 2024) tiene que volver a pensarse, pensar en sus acciones formativas, en los supuestos que sostienen las prácticas que se despliegan, en la posibilidad de gestar propuestas de formación desde enfoques interdisciplinarios y desde el trabajo colaborativo, generar nuevos diálogos entre las disciplinas, las áreas, entre el modelo de cátedras que aún persiste en la estructura universitaria, que conlleva, entre otros aspectos, a sostener la división entre la teoría y la práctica, aspecto que como bien se describe en la propuesta de intervención pedagógica, no prevaleció como ordenador de los encuentros formativos.

Antes de cerrar, pero al mismo tiempo con la intención de dejar abierto el tema, se habla de los aprendizajes en el marco de la propuesta de intervención pedagógica. Más allá del resultado obtenido, en términos de aprobación de la asignatura (el 90 % de las estudiantes experimentadas promocionaron), como equipo docente, ha supuesto nuevos aprendizajes y desafíos en vista a los objetivos de investigación:

-La importancia de la creación de espacios singulares de aprendizaje, en términos de Lion (2023), se diría “propuestas didácticas creativas” (p. 8), de acuerdo con las características de los grupos, buscando caminos para ir ensayando formas de dejar atrás el modelo todos aprendiendo lo mismo al mismo tiempo de la misma manera.

-La necesidad de diversificar y redefinir los equipos docentes, abandonando la tradicional división entre teoría y práctica, propio del modelo de cátedra, migrando hacia el desarrollo de prácticas de formación más dinámicas, flexibles, atentas a las necesidades de las personas estudiantes. Arnal et al. (2023) plantean la importancia que adquiere en este contexto de la pospandemia, el trabajo en equipo logrando acuerdos entre docentes universitarios, participando en reuniones que tiendan a desarrollar prácticas reflexivas y tomar decisiones sobre los contenidos prioritarios o esenciales.

-La necesidad de seguir formando para diseñar, habilitar, producir espacios educativos diferentes mediados por las TIC.

-La certeza acerca de la importancia del vínculo educativo, en el marco de una relación de autoridad pedagógica, cimiento sobre el cual se asienta toda posibilidad de experiencia educativa.

REFERENCIAS

- Arnal, N., Álvarez, M. F. y Mancini, V. (2023). Algunas reflexiones sobre las metodologías usadas en la enseñanza universitaria en contextos de pandemia y post-pandemia COVID-19. *Trayectorias Universitarias*, 9(17) 1-11. <https://doi.org/10.24215/24690090e138>
- Ardoino, J. (1981). El imaginario del cambio y el cambio del imaginario. En F. Guattari, R. Lourau, G. Lapassade, G. Mendel, J. Ardoino y A. Levy (Eds), *La intervención institucional* (pp.13-42). Folios.
- Badano, M. R. (2023). La educación superior como derecho, debates estructurales y apuntes para una nueva agenda. En G. Biber, C. De Paw, V. Di Pasquale y V. Pascualini (Eds), *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (pp.13-19). Nueva Editorial Universitaria U.N.S.L. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Educacion-Sup-como-derecho.pdf>
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). Emmanuel Levinas: Educación y hospitalidad. En F. Bárcena y J. C. Mélich (2014), *La educación como acontecimiento ético* (pp. 125-147). Editorial Miño y Dávila.
- Bernate, J. y Vargas-Gautiva, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(especial 2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Bernini, L. (2022). *Educabilidad y trayectorias educativas de los sujetos en la educación superior* (Trabajo final integrador, Universidad Nacional de Quilmes). RIDAA UNQ. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3890>
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas.

- Bolívar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico -narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Brito, S., Basualto-Porra, L. y Reyes-Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar la TAC*. Estación Mandioca. https://silvinacasablancas.com/libro/Ensenar_con_tecnologias-Silvina_Casablancas.pdf
- Castellanos-Gutiérrez, J. A., Pérez-Mora, R. y Becerra-Santiago, J. A. (2019). La universidad en la movilización del conocimiento para la inclusión social. *EccoS - Revista Científica*, (49), 1-18. <https://doi.org/10.5585/eccos.n49.13334>
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie4852153>
- 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), 27-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572528>
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Narrativa e investigación educativa. En J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Laertes.
- Del Valle, D., Perrotta, D. y Suásnabar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario. *Estudios Críticos del Desarrollo*, 11(20), 31-105. <https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-1.pdf>
- Didou-Aupetit, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático: Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 18-29. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.723>
- Echeita-Sarrionandia, G. y Duk-Homad C. (2008). Inclusión educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>
- García, P. (2023). Regulación del ingreso y acompañamiento a las trayectorias educativas en la universidad pública en los países del MERCOSUR. *Revista Integración y Conocimiento*, 2(12), 231-251. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v12.n2.42055>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Revista Páginas de Educación*, 7(2), 1-28. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n2/v7n2a07.pdf>
- Ghiso, A. (2012). El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica. *Educación y Ciudad*, (23), 57-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704899>

- Godino, C., Arco, L. y Montiel, C. (2021). Estudiantes afectados. Alteraciones de las trayectorias formativas universitarias en contexto de pandemia. *Revista de Investigación y Disciplinas, (Especial)*, 97-130. <http://revid.unsl.edu.ar/index.php/revid/article/view/137>
- González, G., Nogueira, F., del Valle, M. y Grossi, M. (2020). Trayectorias Educativas en el Marco de la Implementación del Ingreso Irrestringido en una Universidad Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.006>
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, 22(1), 153-159. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862015000100014&script=sci_abstract
- Greco, M. B. (2018). *Sobre dispositivos e intervenciones*. Ficha de trabajo para la clase.
- Greco, M. B. (2019). Intervenciones institucionales: Los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros. (2009-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas*, (13), 167-185. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561326_167-185.pdf
- Krause, A., García, G., Katz S. y Rodríguez, S. (2020). Universitarios con discapacidad: realidades y desafíos en contexto de pandemia de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 496-524. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.344>
- Lago-Martínez, S., Gala, R. y Samaniego, F. (2024). Educación virtual: narrativas de docentes y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires post pandemia. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3756>
- Larrosa, J., Arnauset, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, F., Clandinin D. y Green, M. (2008). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Laertes.
- Lion, C. (2022). Habitar la escuela entre la incertidumbre y la esperanza. En F. Avendaño y S. Copertari (Eds.). *¿Qué escuela para la postpandemia?* (pp. 89-100). Homosapiens.
- Lion, C. (2023). La universidad en la pospandemia: escenarios de futuro. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, 1-10. <https://doi.org/10.14201/eks.28773>
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Paidós.
- Moscoso-Amador, M. L. y Pesántez-Avilés, F. (2021). Las narrativas y su trayecto metodológico en la investigación de Docentes Memorables. *Revista Argentina de Investigación Narrativa* 1(2), 241-254. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5193>
- Nicastro, S. y Greco M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. <https://isfidsanogasta-lrj.infd.edu.ar/sitio/3-jornada/upload/apoyo05.pdf>
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Coords.), *El cons-*

- tructivismo en el aula* (pp. 101-123). Editorial Graó. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3039>
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 50(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/3>
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). Virus a nuestras coronas. (Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles. En T. Chalhub y T. da Silva-Ribeiro (Coords.), *Reflexões de um mundo em pandemia: Educação, comunicação e acessibilidade* (pp. 319-359). Ayvu. <https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/145060/libro%20porta.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- 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*, 25(85), 291-316. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555325>
- Sidun, A., Viñas, R., Sasso, G. y Cammertoni, M. (2022). Jóvenes, universidad y trayectorias educativas. Las trayectorias educativas en lxs jóvenes estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), 1-17. <https://doi.org/10.24215/24690090e101>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education [Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación]*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Vélez, G. (2023). Gestionar la habitabilidad de la universidad: apuestas políticas. En G. Biber, C. De Paw, V. Di Pasquale y V. Pascualini (Eds.), *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (pp. 20-23). Nueva Editorial Universitaria U.N.S.L. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2023/07/Educacion-Sup-como-derecho.pdf>
- Vercellino, S. y Mischia, B. (2021). Núcleos de sentido en torno al ingreso a la universidad. Relatos de estudiantes de carreras de ciencias aplicadas de la Universidad. *Confluencia de Saberes, Revista de Educación y Psicología*, (4), 4-26. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/3385>
- Yedaide, M. M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis Educativa*, 23(1), 1-11. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>