

INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA. EL OFICIO DE ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

ENRICO, Rosana Carina

Universidad Católica de Córdoba – Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

En el marco de una tesis doctoral denominada *Estrategias de aprendizaje y habitus para la construcción del oficio de estudiante universitario*, se pretende, en este escrito, compartir algunos indicios referidos a las experiencias de estudiantes ingresantes a primer año y los cambios que tuvieron que realizar para iniciar la construcción del oficio de estudiante universitario. Es menester aclarar que, dada la situación particular que nos encontramos atravesando a nivel mundial por la pandemia y el consecuente confinamiento, los ingresantes tuvieron que reconfigurar las prácticas estudiantiles para integrarse a las nuevas demandas universitarias desde la virtualidad. La metodología de investigación es de corte cualitativo y el grupo focal se utiliza como dispositivo para la recolección de datos.

Palabras clave: universidad, oficio de estudiante, virtualidad.

Marco teórico

Partimos de considerar al ingresante universitario como sujeto aprendiente que se constituye como tal en el contexto sociohistórico y cultural en el cual nace y crece. En la trama vincular con otros, incorpora disposiciones, recursos y experiencias que integran los capitales culturales y escolares, los que, consolidados como *habitus*, conforman la modalidad de aprendizaje que será sustento para comenzar a transitar esta nueva etapa educativa. Entendemos por *habitus* a los “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p. 86).

El ingreso a la educación superior supone el inicio del oficio de estudiante universitario y la integración al nuevo contexto social y educativo. Esta transición que experimenta el estudiante en esta etapa se da en tres fases:

- el tiempo de alienación; el estudiante entra en un universo desconocido, una nueva institución que rompe con el mundo familiar que acaba de dejar atrás;
- el tiempo de aprendizaje; el estudiante se adapta progresivamente a la situación y la asume;

por último, el tiempo de afiliación; período en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta especialmente por la capacidad de interpretar las reglas, e incluso transgredirlas. (Coulon, 1995, p. 159)

Lo antedicho nos habilita a pensar que el proceso de construcción del oficio de estudiante dará lugar a nuevas experiencias que transforman y enriquecen las formas de acción interiorizadas, no por superposición, sino por la adquisición de nuevas disposiciones que, al integrarse a un acervo de saber previo, posibilitan la transformación de la estructura interna del sujeto. El tránsito por la institución educativa, en este caso, la universidad, implica desplegar el capital incorporado (*habitus*) en trayectos educativos previos para comprender las relaciones sociales y el modo de funcionamiento del nuevo entorno.

Es decir que, para lograr la afiliación intelectual e institucional, los estudiantes tienen que desplegar las disposiciones y recursos internalizados y enriquecerlos en un proceso que les permita la construcción de nuevas estrategias a partir de los conocimientos previos. Coulon (2005) expresa que basado en el *habitus* incorporado, las y los estudiantes construyen estrategias y que “la práctica de la estrategia incorpora estructuras familiares, situaciones socialmente estructuradas y, al mismo tiempo, depende de operaciones cognitivas que toman en cuenta la situación actual y su "sentido práctico" de las normas” (p. 123).

A respecto, en un escrito anterior, mencionamos que lo expresado por Coulon (2005) en relación a las estrategias estudiantiles presenta similitudes con la conceptualización que realiza Bourdieu (1984), que define las estrategias

(...) de manera imbricada con el *habitus* como disposiciones para la acción de acuerdo al lugar que cada agente ocupa en el entramado social y de acuerdo a las situaciones que se le presentan, lo cual le otorga la posibilidad de cambio. (Enrico, 2019, p. 23)

En consonancia con lo expuesto anteriormente, en esta etapa inicial, la primera tarea con la que se encuentran es comenzar a descubrir, internalizar e interpretar las reglas y códigos propios de la comunidad educativa, así como ponerlos en práctica en su desempeño académico (horarios, régimen académico, reglamentos institucionales, dependencias, etc.). Un proceso que implica comprender cómo opera la institución e internalizar nuevos dispositivos de categorización a las estructuras subjetivas y cognitivas construidas en la historia de vida (Coulon, 2017). Al respecto, Coronado y Gómez Boulin refieren lo siguiente:

La capacidad de interpretar las normas institucionales, de “aprender el juego” que le propone la institución, de conectarse con otros para saber más, para acceder a más recursos es un factor facilitador no solo de la adaptación e integración al nuevo contexto, sino también el aprovechamiento de las oportunidades que este nivel ofrece (...). El ajuste de los estudiantes

a un nuevo contexto social, a una nueva institucionalidad, demanda por parte de ellos flexibilidad y capacidad de afrontamiento. (2015, p. 88)

A saber, un tiempo de aprendizaje e integración progresiva en el que tienen que poner en juego su modalidad de aprendizaje, sus disposiciones y prácticas incorporadas en la trayectoria de vida. Un saber transmitido por aquellos que ofician de enseñantes en el ámbito familiar y escolar, para comenzar a trabajar de manera autónoma y gestionar su trayectoria estudiantil. Bourdieu (2015) las denomina como técnicas de trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje, que incluye una serie de habilidades como “el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de abreviaturas, la retórica de la comunicación, (...) la lectura de cuadros estadísticos y de gráficos” (p. 147).

Al respecto, Coulon (2005) expresa que la característica común de cualquier pasaje a la educación superior en todas las universidades y en todos los campos es el aprendizaje del trabajo autónomo. Esto se torna difícil porque el estudiante, a diferencia del nivel secundario, no tiene instrucciones claras que los guíen en este proceso. En la universidad, nadie les impone un ritmo de trabajo, tienen que aprender a manejar sus tiempos. Por lo general, la época de exámenes demanda esfuerzos intensos y concentrados alternados con momentos más relajantes y un ritmo más lento durante el cursado.

En este sentido, ante el desafío intelectual que representa una situación inédita, los estudiantes tienen que tomar decisiones, pensar estrategias y apelar a la creatividad para abordar la situación y construir posibles soluciones. “Pensar supone entrar en los deseos, viendo lo posible y lo imposible, para después poder trabajar en la dirección de hacer probable algo de lo posible. Y todo este movimiento va recorrido por elegir y decidir” (Fernández, 2000, p. 119).

Por último, podemos reconocer que se logró la afiliación cuando los estudiantes descubrieron y aprendieron el uso de los códigos institucionales e intelectuales que son esenciales para su trabajo como estudiantes. Es decir, comienzan a reconocer y asimilar las consignas y rutinas del trabajo intelectual y pueden transformarlas en acciones prácticas, se convierten en miembros competentes que han adquirido estrategias que les posibilitan compartir un lenguaje común con la comunidad académica.

Metodología

Para esta investigación, en virtud del problema seleccionado, se ha optado por un proceso de investigación cualitativo. La investigación cualitativa supone una forma de considerar y mirar el objeto de estudio en la que cobran relevancia la perspectiva de los actores de la acción social y el contexto en el cual se lleva a cabo.

Desde esta elección, se ha decidido comenzar a trabajar con el grupo focal, ya que entendemos que esta técnica nos posibilita “explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 56). Se pretende comprender las estrategias y los *habitus* incorporados por los estudiantes en la trayectoria previa y cómo se vinculan con el inicio de la construcción del oficio de estudiante en la trayectoria educativa actual.

El trabajo empírico se viene desarrollando en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. El universo está conformado por estudiantes y la unidad de análisis son los del primer y último año de la Licenciatura en Psicopedagogía. La entrevista se llevó a cabo a través de plataforma Meet y se realizaron algunos cambios en relación al guion original para indagar acerca de la particularidad del ingreso universitario en la virtualidad.

Principales hallazgos

A continuación, se presentan las primeras interpretaciones surgidas del análisis cualitativo realizado a partir de la lectura exhaustiva de un grupo focal, realizado a finales del 2020, de cinco estudiantes mujeres que cursaban el primer año de la Licenciatura en Psicopedagogía. En este escrito, se hará foco en aquellos resultados que nos permitan vislumbrar los cambios que realizaron en el modo de vinculación con los objetos de conocimiento y cómo se han integrado al nuevo contexto académico e institucional desde la virtualidad.

A los fines de brindar claridad al escrito, se presentan el análisis y la interpretación de los indicios en las siguientes categorías: la virtualización de las clases y la consecuente adaptación que esta implicó, las nuevas demandas institucionales y, por último, algunas reflexiones de las estudiantes acerca de lo que podemos capitalizar de la experiencia vivida en el transcurso del año.

La virtualización de las clases

Las prácticas académicas propias del nivel universitario presentan al ingresante experiencias novedosas que tienen que ser decodificadas e integradas a su acervo para poder otorgarles significación y sentido. Debido a la situación de pandemia, el inicio de la escolaridad se realizó de manera virtual, por lo que se debieron reconfigurar modos y estrategias de manera abrupta para continuar con el cursado. Asimismo, los estudiantes se encontraron con la necesidad de contar con dispositivos electrónicos, habilidades comunicacionales e informáticas y conectividad, entre otras cuestiones. En este marco, las cursantes iniciaron la construcción del oficio de estudiante. Cannellotto plantea lo siguiente sobre esta situación particular:

A la imposibilidad de establecer contacto con profesores, compañeros de estudio y autoridades académicas, se sumó la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes. La velocidad de la emergencia complicó las intervenciones destinadas a trabajar sobre la escritura académica y la lectura comprensiva, cuestiones esenciales para sentar las bases de la continuidad. (2020, p. 219)

En ese sentido, consideramos pertinente consultarles acerca de cómo vivenciaron y transitaron esta experiencia. Algunas estudiantes hacen referencia a cuestiones vinculadas a la organización de tiempos y espacios y a la posibilidad de compatibilizar la vida familiar de manera simultánea con las clases sincrónicas y asincrónicas:

“El tema este de la virtualidad este año a mí particularmente me costó un poco, hasta que le fui agarrando un poco la mano y eso de sentarse en la computadora fue una organización que me costó, entonces me tuve que reorganizar un poco entre mi casa, la familia”. (estudiante V)

“En mi casa tenemos una sola computadora y mi mamá es docente y mi hermano está en el secundario... tenés que sí o sí organizar los tiempos... buscar un espacio en el que yo pueda sentirme un poco más tranquila para poder estudiar”. (estudiante G)

“Yo en el primer cuatrimestre como que un poco me desorganicé al tener que estar en mi casa, al no tener que cumplir una rutina me llevó un poco al caos”. (estudiante M)

“A principio de año me era muy difícil realmente adaptarme a la modalidad virtual porque yo no tenía computadora, mi hermana también cursaba, mi hermano del medio también y todos estábamos con una sola computadora”. (estudiante F)

Estos relatos evidencian las modificaciones que se tuvieron que implementar en las prácticas y procesos propios de la vida estudiantil universitaria y de la vida en el interior del grupo familiar y las estrategias y recursos que desplegaron las estudiantes para la construcción de nuevas disposiciones que les permitan responder a las demandas actuales. Es decir, la situación de virtualidad repentina exigió diferentes adaptaciones atendiendo a los capitales culturales previos, a los *habitus* incorporados, así como el acceso a determinados capitales económicos (tener o no tener una computadora personal) vinculados a la posibilidad de dar continuidad a los estudios.

Asimismo, algunas estudiantes consideran que poder cursar las materias de manera virtual las ha favorecido, porque evitaron el traslado desde el interior de la provincia y ahorraron, de este modo, tiempo y recursos económicos.

“En mi caso particular, la virtualidad a mí me ayudó mucho a poder seguir estudiando porque yo no estoy en Córdoba estoy a cien kilómetros y son tres horas que tengo hasta Córdoba en transporte para ir y otros tres para volver más el bebe”. (estudiante J)

“Cuando pasó esto en el segundo cuatrimestre, me inscribí en un montón de materias que me hubiera sido imposible hacerla de modo presencial”. (estudiante M)

Surge, en los relatos, la situación particular de las estudiantes que, además, trabajan; en este caso, valoran de manera positiva esta nueva modalidad porque les otorga cierta flexibilidad en el acceso a los contenidos brindados en la clase.

“Yo trabajo desde mi casa, ahora dispongo de los tiempos de otra manera, si bien como digo para mí si bien hace falta ir a clases porque es otra la construcción totalmente con las intervenciones la virtualidad ayudó muchísimo”. (estudiante M)

“A mí me sirvió mucho el tema de las clases que estaban grabadas, entonces es como que uno vuelve a reafirmar algunos conceptos, entonces eso a mí me ayudó un montón porque a veces, por cuestiones laborales, no pude estar en ciertos horarios”. (estudiante V)

De igual modo, una estudiante que recién egresa del secundario plantea que, aun cursando de manera virtual, tuvo que priorizar el estudio porque trabajando no podía lograr el desempeño esperado:

“No me fue difícil dentro de todo adaptarme a la virtualidad (...) a mitad del año me fue re bien, no tuve inconveniente con nada. Yo cursé todas las materias de primer año, pero en el segundo cuatrimestre empecé a trabajar y si bien el trabajo me queda a la vuelta de mi casa y trabajo cinco horas y no era tanto digamos me atrasé en cinco materias y eso no me ayudó digamos tuve que renunciar y priorizar la facultad porque la verdad lo necesitaba”. (estudiante F)

Podríamos suponer, en este caso particular, que la estudiante se encuentra transitando el tiempo de aprendizaje, en un proceso de comprensión e internalización de la lógica académica y el manejo de los tiempos. En esta instancia, puede ser complejo realizar una planificación sobre el cursado que posibilite articular las demandas laborales con las estudiantiles para lograr los resultados esperados. Acordamos con Vázquez Galicia quien refiere acerca de la caracterización del estudiante trabajador:

(...) lleva implícito el juego de dos roles de aquellos jóvenes que cuentan con dicha categoría: el de estudiante que implicaría, entre otras cosas, atender las sesiones de clase, asistir puntualmente, participar en clase, hacer tareas, realizar las lecturas para cada sesión, participar de manera activa en laboratorios y talleres, etc., y el de trabajador que incluye cumplir con una actividad laboral que, dependiendo de la modalidad y el tiempo que estipule el contrato, implica dedicar algunas horas del día a una actividad laboral de la que poco sabemos. (2009, p. 122)

Por otro lado, se identifican en los discursos algunas diferencias en las formas de organizar el estudio en la escuela secundaria y los requerimientos necesarios para responder a las nuevas demandas de la universidad.

“Nunca fui de sentarme a estudiar cinco o seis horas, esto lo estoy haciendo hoy digamos este año eso es lo que aprendí”. (estudiante F)

“Me he dado cuenta que por ahí al ser más complejo los texto necesito tipo leerlos, leerlos en voz alta repensarlos, tratar de auto explicármelos... para poder realmente apropiarme de los contenidos, bueno como que eso cambió muchísimo”. (estudiante G)

“La clase entonces yo la miro una, dos, tres o cinco veces, las veces que necesito el tramo que necesito que no entiendo y lo repito, lo repito y lo repito y luego hace una clase de consulta on line y yo evacuo las dudas”. (estudiante J)

Lo antedicho da cuenta de nuevos modos de organizarse, de cambios en la forma de estudio y en las estrategias empleadas. Surgen de manera reiterada dos cuestiones vinculadas con el manejo de los tiempos de estudio. Por un lado, el reconocimiento del tiempo que deben invertir para incorporar los contenidos curriculares por la complejidad propia de la lógica disciplinar; por otro, la necesidad de incorporar a su *habitus* nuevas actitudes y disposiciones que les permitan lograr el ritmo de estudio que se requiere para responder a la dinámica propia de la vida académica universitaria.

Asimismo, una estudiante puntualiza acerca de su trayectoria estudiantil: *“Yo venía con las notas re bien en esa materia y no promocioné porque no tuve el acompañamiento que realmente necesitaba... y me frustré muchísimo”* (estudiante F). En este caso, se evidencia que el resultado alcanzado no condice con el desempeño esperado y con las expectativas en relación al cursado. Esta experiencia es vivenciada como una frustración, porque se genera una discordancia con la imagen que tiene de sí misma como estudiante construida en la trayectoria escolar previa.

En otro sentido, pero directamente vinculado con lo que se viene desarrollando, las estudiantes refieren a la importancia de contar con otros, compañeros y docentes que acompañen el proceso de aprendizaje y brinden contención en la integración a la vida universitaria.

“Compartir materias dialogamos mucho del material (...) estamos permanentemente al socorro por lo menos eso ha constituido grupos fuertes”. (estudiante M)

“Pero sentir que estás sola más allá que tenés compañeros, amigos que te ayudan te empujan pero por ahí no necesitás un amigo, necesitás de un profe, de una profe que realmente yo lo he visto en muchas materias que realmente te ayudan y te sentís re bien”. (estudiante G)

“Soy una persona muy tímida y con difícil proceso de socialización y adaptación. Me costó mucho eso, como que yo pensé que realmente, o sea muchas veces fui de hacer las cosas sola y la psicopedagogía

es trabajar en grupo entonces cómo que me tuvo que adaptar a eso y me fue muy difícil, pero lo pude hacer digamos". (estudiante F)

"Hay por ejemplo, esto de los tutores pares que todo el tiempo, o las chicas estas que acompañan en las cátedras a las profes, practicantes también muy predispuestas". (estudiante V)

Se evidencia en los relatos la importancia de establecer vínculos intersubjetivos que acompañen en la construcción y apropiación de las reglas y códigos institucionales necesarios para lograr la afiliación institucional e intelectual de las estudiantes. Al respecto, Coronado y Gómez Boulin expresan:

Situarse socialmente en un contexto implica reconocer la cultura institucional e interactuar en la misma con autonomía; esto requiere un nivel de competencia básico con el cual no todos los estudiantes cuentan. La ayuda de los pares, muchas veces articulada desde los centros de estudiantes, resulta crucial para acompañar a los "recién llegados" y proporcionarles algunas estrategias o informaciones claves que permitan transitar los primeros pasos en el laberinto institucional y comprender su cultura. (2015, p. 88)

En relación a la importancia de sostener los vínculos interpersonales, la situación de encierro, en algunos casos, ha implicado un proceso de adaptación subjetiva y social en el interior del núcleo primario para lograr acuerdos tendientes al entendimiento.

"Hay un montón de cuestiones aparte de la facultad que uno hoy en día y en este contexto nos atraviesa a nosotros como personas el estar en el hogar constantemente, el compartir con la familia que yo pasaba catorce horas fuera de casa me encontraba con mis viejos a la noche". (estudiante G)

"Mi familia pasó de ser de tres personas a siete y tenemos por ahí un bebé dando vueltas por la casa". (estudiante F)

De igual modo, una estudiante hace referencia a las consecuencias emocionales producto de esta situación de confinamiento e incertidumbre:

"Han surgido situaciones como: ansiedades, depresiones, malestares propios de estar encerrados que por ahí dicen "bueno estás en tu casa", no, verdaderamente yo tuve, por ejemplo y conozco a varios, yo tuve una situación hace un par de meses que estaba con unos ataques de pánico sinceramente y la persona que tiene ataques de pánico o ha sufrido de ansiedad no te podés poner a estudiar". (estudiante M)

El relato pone de manifiesto el vacío que se produjo en algunas situaciones en las que no se pudo contener, acompañar y detectar a estudiantes que atravesaban un momento crítico para brindar un apoyo personalizado. Sobre este tema en particular, CEPAL – UNESCO explicita:

Quienes trabajan en la educación, las familias y las comunidades necesitan desarrollar habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional. En ese marco, el aprendizaje

socioemocional es una herramienta valiosa para mitigar los efectos nocivos de la crisis socio sanitaria y una condición para el aprendizaje. Ello requiere acompañamiento, apoyo y recursos especialmente orientados a esta dimensión. (2020, p. 14)

Es decir, a partir de esta realidad que irrumpió en las prácticas cotidianas, cobró relevancia la necesidad de implementar mecanismos de regulación y el desarrollo de las habilidades socioemocionales para hacer frente a las repercusiones emocionales que implica enfrentarse a situaciones complejas y estresantes producto de esta situación.

Nuevas demandas, instituciones en movimiento

La situación de pandemia forzó a las instituciones y a los docentes a reconfigurar las prácticas de enseñanza para paliar la situación y continuar con el dictado de las clases. Quienes transitan y habitan la institución (directivos, personal administrativo, docentes y estudiantes) tuvieron que modificar modos y prácticas, aprender y complejizar el uso de las tecnologías al servicio de la educación.

Asimismo, esta realidad deja al descubierto desigualdades económicas, sociales y culturales en las posibilidades de acceso y uso de las tecnologías, lo que repercute en la educación. Al respecto, Casasola Rivera plantea:

La adaptación al cambio digital debe reconocer la existencia de un modelo de estudiante con capacidad para estar hiperconectado. Esto no supone considerar que son hablantes nativos digitales, como lo propuso Marc Prensky hace algunos años. Es un mito que debe romperse, si se considera que la desigualdad económica es una realidad entre estudiantes y que no todos tienen acceso a dispositivos tecnológicos para abrirse al mundo digital. (2020, p. 49)

En relación a lo antedicho, las estudiantes entrevistadas refieren sobre esta temática a dos cuestiones; por un lado, ponen en evidencia que acceder y permanecer en la educación superior requiere contar con determinados capitales, particularmente en este caso, el económico: *“La universidad es de acceso público y gratuito todo lo que ya sabemos pero que la realidad dice que no es así porque si en este caso en la virtualidad no cuentas con los dispositivos necesarios”* (estudiante J). Por otro, reconocen aquellas medidas institucionales que favorecieron la continuidad de las clases: *“Grabar la clase porque es verdad a veces hay materia que tienen mucha carga horaria tres horas y a lo mejor uno se cansa de estar al frente de una pantalla y no es lo mismo que la presencialidad”* (estudiante F).

En cuanto al proceso de cambio del dictado de clases de manera presencial a las prácticas de enseñanza en la virtualidad, implicó una transformación en los modos de transmitir el conocimiento, de acompañar los procesos de aprendizaje; requirió pensar una trasposición didáctica que contemple

las particularidades del formato virtual y priorizar contenidos, entre otras cuestiones. Acerca de esto, un informe elaborado por la CEPAL- UNESCO plantea: “desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas” (2020, p. 11). Las estudiantes, acerca de estos primeros tiempos de cambio, refieren lo siguiente:

“Un poco de desorganización que bueno por ejemplo vos un lunes tenés de ocho a diez una materia pero, ese profe no te manda ese contenido un lunes de ocho a diez, te lo manda el lunes a las tres de la tarde”. (estudiante G)

“Era sí para mí un lío el tema que no se respetaban el día y horario de nosotros, que yo en mi caso me había anotado para los días miércoles y jueves eso no se respetaba, no se respetó en muchas ocasiones”. (estudiante V)

“Por ahí hay clases que se contraponen, se ponen en el mismo horario parciales, la subida de contenidos las hacen, a veces te manda correcciones un domingo o un sábado a las doce entonces vos no sé es fin de semana y al no estar todo el tiempo con el aparato”. (estudiante G)

Lo antedicho pone de manifiesto el borramiento de los tiempos y espacios que se produjo en este nuevo modo de continuar la enseñanza de manera virtual. En los docentes que no se encontraban con herramientas pedagógicas para afrontar esta circunstancia, la readecuación generó incertidumbre y, en muchos casos, tuvieron que aprender a utilizar las plataformas educativas y los recursos digitales. Inés Dussel plantea que esta situación significó:

(...) la caída del umbral que suponía ir a la escuela como un espacio de trabajo diferenciado y con esta traslación de lo escolar al espacio doméstico. Traigo la idea de umbral para subrayar el pasaje o el movimiento entre espacios físicos y simbólicos que supone la escolarización. (2020, p. 338)

Por otro lado, no poder transitar la institución, dialogar y compartir con docentes y compañeras, recorrer espacios y dependencias ha dificultado, en las ingresantes, la posibilidad de internalizar la dinámica particular de las prácticas académicas e institucionales y reconocer los códigos propios del campo universitario, ambos necesarios para lograr la afiliación académica e institucional.

Lo que la experiencia nos dejó

El primer año en la vida universitaria es un momento fundamental para las ingresantes, debido a los procesos que desencadenan el ingreso y el inicio de la concreción del proyecto de estudio, las expectativas y la ansiedad que esta situación genera. Luego de haber transitado un año, con sus particularidades, las estudiantes reflexionan de la siguiente manera:

“Yo pensé que iba a entrar a la facu e iba a ser el mundo facultativo que todo el mundo te plantea y yo creo que voy a volver a la facu realmente cuando este en tercer año y voy a seguir siendo de primero porque va ser totalmente un mundo nuevo porque no va a ser nada igual a lo que es virtualmente”.

(estudiante G)

“La virtualidad de cierta forma me gustó, me ayudo, pero en otros aspectos no porque, por ejemplo, me volví más vaga en ese sentido al hecho de que esta mitad de año de no hacer nada extra digamos, como que me relajé muchísimo y yo siento que el año que viene cuando vuelva a la presencialidad me va a costar mucho el hecho de tomar nota porque me acostumbré a no estar en las clases”.

(estudiante F)

En estas expresiones, encontramos un dejo de nostalgia por aquello que pudo ser y no fue; a su vez, cierta incertidumbre y temor por lo que puede implicar la vuelta a la presencialidad en términos de adaptación a las demandas y exigencias de este nuevo contexto.

Por último, reconocen algunas prácticas, tales como recursos pedagógicos, tiempo y organización del cursado, el vínculo docente–alumno aún desde la distancia, que fueron modificadas debido a la pandemia y consideran que sería importante continuar en la presencialidad.

“Esta virtualidad ha traído un montón de cosas nuevas, quedan al descubierto un montón de falencias que tenemos en esa presencialidad, contempla muchas situaciones y verdaderamente lo hace más inclusivo a mi criterio”.

“Cosas positivas para rescatar y otras no tanto para cambiar y el que estaría bueno que quede el tema de subir material en el aula virtual, eso lo vi muy positivo también desde casa entregar un trabajo práctico de esa manera con un cierto tiempo”.

“En la presencialidad que continúe esta búsqueda del encuentro con el estudiante para que realmente se sienta parte del proceso y diga realmente esto es lo que yo quiero hacer”.

En síntesis, podríamos decir que los principales hallazgos surgidos de los relatos de las estudiantes nos permiten inferir que cada una de ellas, en la singularidad de sus trayectorias estudiantiles, ha podido poner en juego las disposiciones y recursos (*habitus*) incorporados en la trayectoria de vida para percibir, decodificar e interpretar las situaciones de aprendizaje que les presentó el nuevo contexto y comenzar a construir el oficio de estudiante universitario.

Consideraciones finales

En el presente escrito, se procuró presentar algunas interpretaciones preliminares acerca de las prácticas y estrategias que los estudiantes ponen en juego en el proceso de construcción del oficio de estudiante y las formas singulares de acción empleadas para iniciar y sostener la integración social y educativa en el contexto universitario. En este sentido, entendemos que las estudiantes

entrevistadas realizaron cambios subjetivos, intelectuales y sociales para integrar las experiencias novedosas a sus esquemas de acción previos y comenzar la afiliación académica e institucional.

Si bien nos propusimos hacer foco en el inicio de la educación superior en tiempos de pandemia, los hallazgos dan cuenta de que no solo las ingresantes se encontraron con un mundo académico e institucional nuevo. Todos aquellos que forman parte de la institución debieron enriquecer con nuevas disposiciones las formas de acción interiorizadas para hacer frente a los cambios del nuevo escenario educativo y social.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1984). *Questions de Sociologie*. Les Editions de Minuit. Recuperado el 20 de agosto de 2020 de https://monoskop.org/images/4/47/Bourdieu_Pierre_Questions_de_sociologie_2002.pdf.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Cannellotto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 213 - 229). UNIFE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas, 6). Recuperado el 15 de agosto 2021 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unife/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Casola Rivera, W. (2020). Repensar el modelo educativo ante el COVID-19. *Aurora. Voces jesuitas sobre la pandemia*, (6), pp. 49-52. Recuperado el 5 de octubre de 2021 de <https://jesuitas.lat/redes-sociales/documentos/cpal-social/aurora-voces-jesuitas-sobre-la-pandemia-no-6>.
- CEPAL – UNESCO (2020). Informe COVID–19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado el 3 de marzo 2021 de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Coronado, M. & Gómez Boulin, M. J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de las trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Economica.
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educ. Pesqui.*, 43(44), 1239-1250. Recuperado el 13 de marzo de 2021 de https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n4/fr_1517-9702-ep-43-4-1239.pdf.

- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337 - 348). UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas, 6). Recuperado el 15 de agosto 2021 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Enrico, R. C. (2019). La construcción del oficio de estudiante universitario en ingresantes a la Facultad de Ciencias Químicas en dos universidades de Córdoba. *Diálogos Pedagógicos*, 17(34), 18–36. Recuperado el 7 de noviembre 2020 de [https://doi.org/10.22529/dp.2019.17\(34\)02](https://doi.org/10.22529/dp.2019.17(34)02).
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.
- Hamui-Sutton, A & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *ELSEVIER*, 2(1), pp. 55-60. Recuperado el 2-3-2020 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n5/v2n5a9.pdf>.
- Iqbal, H. M.; Sohaila, S. & Shahzada, S. (2010). Learning and study strategies used by university students in Pakistan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 4717–4721. Recuperado el 3 de septiembre 2021 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810007962>.
- Vázquez Galicia, L. (2009). ¿Estudias y trabajas? Los estudiantes trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 121–149. Recuperado el 17 de junio 2020 de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078006.pdf>.