

## Reflexiones en torno a las vivencias de cambio en estudiantes universitarios durante el primer año de Abogacía

Sandra María Gómez <sup>1</sup>

*El presente artículo procura colaborar con algunas interpretaciones sobre las vivencias de cambio en estudiantes ingresantes a la carrera de Abogacía. Estos análisis representan una porción de lo producido en una investigación llevada a cabo en una universidad privada. Compartimos en esta oportunidad referencias a las historias escolares previas a la vida universitaria, las primeras experiencias y aspectos relativos al modo como se van construyendo las disposiciones a la acción propias del habitus universitario, reconociendo aspectos facilitadores y obstaculizadores en el proceso de construcción del lugar de alumno en la universidad.*

### **Universidad - Vida estudiantil - Socialización - Abogado**

*The aim of this paper is to collaborate with some interpretations on the changing experiences of freshmen enrolled at the Law School. These analyses represent part of the results produced by a research carried out in a private university. In this opportunity, we are also sharing some school anecdotes prior to university life, some students' first experiences and some aspects related to the ways in which their own skills regarding actions typical of university habitus are being built, recognizing the facilitating and obstructing aspects in the process of constructing a student's place in university.*

### **University - Student life - Socialization - Lawyer**

---

<sup>1</sup> Especialista en Asesoría y Gestión Pedagógica. Especialista en Psicopedagogía. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba. Asesora pedagógica, docente e investigadora en Universidad Empresarial Siglo 21. Córdoba, Argentina. E-mail: sgomezvinales@gmail.com

## 1. Presentación de la temática

Es a partir de la docencia universitaria que han ido surgiendo distintas temáticas que ameritan la investigación. En este caso, y desde una mirada psicosocial, es que se compartirán algunas reflexiones e interpretaciones construidas luego de un trabajo de investigación, en el cual se indagó acerca de las características de los jóvenes que ingresan a primer año de su carrera universitaria, en este caso Abogacía, con el objeto de reconocer aspectos psicosociales de los mismos a los fines de identificar los cambios que se van produciendo durante el primer año de cursado.

En esta oportunidad, nos limitaremos a presentar los análisis que nos permitieron conocer algunos aspectos facilitadores y obstaculizadores que los propios alumnos identifican durante su primer trayecto como estudiantes universitarios. Entrar a la universidad les exige cambios en las acciones que serán distintas a las que venían desplegando en la escuela secundaria.

En este sentido, se pretendió dar cuenta de cómo se van construyendo las disposiciones a la acción para los estudios superiores, lo que implicará transformaciones en los modos de percibir, apreciar y actuar propios del *habitus* universitario. Dichas disposiciones remiten a *habitus* construidos en una trayectoria de vida en el mundo familiar y escolar que se han estructurado a partir de determinaciones objetivas, a partir de las cuales se realizan abstracciones de la realidad según las disposiciones adquiridas, entendiendo que estas últimas son esquemas de percep-

ción, pensamiento y acción. Para dar contexto al tema específico enunciaremos los objetivos de la investigación:

- 1- Identificar características de la población que permitieran señalar particularidades psicosociales de la misma en relación a las trayectorias personales y escolares.
- 2- Analizar los aspectos que los alumnos experimentaron como facilitadores u obstaculizadores respecto de su tránsito por el primer año de cursado.
- 3- Distinguir aspectos referidos a los cambios en las acciones propias (nuevos esquemas) requeridas en el mundo universitario.

Para este artículo hemos seleccionado aquellos datos e interpretaciones que se vinculan particularmente a las experiencias de inicio en la carrera universitaria. Quedan sin abordar las referencias socioeducativas, la vida social universitaria, la proyección a futuro, lugar de las tecnologías, los consumos culturales, entre otros temas.

## 2. El trabajo de investigación. Algunas referencias metodológicas

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo. Se trabajó con la población de primer año correspondiente al segundo semestre de cursado de la carrera de Abogacía en modalidad presencial, en una universidad privada de la ciudad de Córdoba. En una primera etapa, se implementó el método cuantitativo utilizando como técnica la encuesta presencial. El instrumento de recolección de datos administrado fue un cuestionario estructurado, con

preguntas abiertas y cerradas. El criterio muestral fue no probabilístico tomando al total de la población por lo que se realizó un censo. El tamaño muestral fue de 86 casos. En la segunda etapa, el método de investigación fue cualitativo, seleccionada como técnica la implementación de entrevista en profundidad. El instrumento de recolección de datos fue guía de pautas elaborada según la primera recolección de datos obtenidos en las encuestas. El criterio muestral fue por saturación de categorías y el tamaño muestral estuvo compuesto de 16 entrevistas realizadas.

La población estaba conformada por 86 alumnos de los cuales el 50% eran mujeres y el otro 50% eran varones. Las edades oscilaban, en la población masculina, entre los 18 y 26 años, concentrándose el 78% en la franja entre 18 y 21 años. En la población femenina la composición etaria estaba totalmente conformada por alumnas que tenían entre 18 y 21 años.

### **3. El valor de investigar este tema. Justificación**

Consideramos clave el primer año de la vida universitaria en lo que respecta a la integración como alumnos universitarios. Ir constituyendo un nuevo lugar en esta nueva institución ligada al inicio de una nueva búsqueda de identidad según la carrera elegida se estima relevante en la vida de un sujeto por lo que se pretende dar cuenta de algunos aspectos distintivos que se ponen en juego en la construcción de las disposiciones necesarias para "sobrevivir" a las nuevas reglas institucionales, adecuarse a las exigencias

intelectuales, asumir renuncias a actividades sociales, invertir más tiempo en el estudio, construir estrategias necesarias; todo ello para transitar de la manera más adecuada según las demandas eventuales que van teniendo que encarar y resolver. Cómo sobrellevar con la mayor armonía posible estos desafíos e incertidumbres que genera el proceso de cambio es uno de los interrogantes que tenemos. Este es uno de los puntos que merece especial atención para acercarnos y conocer los modos en que los alumnos de primer año se van adaptando activamente a este nuevo reto que los obliga a transitar una etapa que les requerirá de especial esfuerzo en la cual se conjugan componentes concientes e inconcientes, relacionados en alguna medida a la elección y permanencia en la carrera.

### **4. Marco teórico. Referencias sintéticas**

Para poder comprender estos cambios y el proceso que transitan durante este primer año de carrera es que se tendrán en consideración aspectos subjetivos, sociales y cognoscentes para interpretar los enunciados de los discursos orales y escritos de los estudiantes. Los análisis nos ofrecerán un panorama más certero acerca de los jóvenes en la universidad, conocimientos que nos permitirán pensar intervenciones institucionales, organizativas y pedagógicas, que puedan responder a demandas puntuales que merecen ser abordadas desde una perspectiva psicosocial, tendiente a facilitar una trayectoria formativa concordante con las disposiciones de los ingresantes brin-

dando los medios facilitadores para la construcción de disposiciones necesarias para un recorrido académico sostenido y de calidad. Este es uno de los principales desafíos a los que se enfrentan todas las universidades.

Conocer y reconocer al sujeto en el lugar de alumno remite siempre a la historia en la trama familiar y en la trama escolar. Este lugar ocupado se liga a los significantes con los que el niño es o ha sido nombrado y con los que éste se identifica. Los referentes significativos del niño dejan huellas con sus palabras y acciones nombrándolo y mirándolo de una manera y no de otra. Hay una historia de vida en el grupo familiar y una trayectoria escolar que va generando significantes a los que el sujeto queda asido. El grupo familiar, la escuela, el maestro, los pares pueden emitir palabras de tal eficacia simbólica que estigmaticen a ese sujeto. Esto se da de este modo porque los sujetos nos constituimos y socializamos en función de la dependencia con otros. Hay un orden simbólico que define un horizonte (de posibilidades) determinado por el entrecruzamiento de los reconocimientos de estos otros. La condición humana se adquiere en el vínculo con el otro, en contacto con un orden social mediatizado, al inicio de la vida, por los primeros adultos.

La visión del mundo se halla socialmente objetivada, integra un orden institucional y simultáneamente dota a la vida individual de sentido. Las estructuras de sentido socialmente objetivadas se corresponden en alto grado con las estructuras de relevancia subjetivas de la biografía personal. La noción de *habitus*

permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente son, al contrario, dos estados de una misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas. (Accardo & Corcuff, 1986, citado por Gutiérrez, 1997, p. 64)

La visión del mundo que cada agente tiene va a depender de su posición en el espacio social. Los agentes tienen una captación activa del mundo y construyen una percepción de él bajo condiciones estructurales que no son fáciles de captar en las interacciones manifiestas, dado que se inscriben inconscientemente en los cuerpos, en el lenguaje y en el tiempo. El mundo social es percibido como evidente, estructurando disposiciones mentales duraderas en los agentes, a través de las cuales aprehenden el mundo social en una interiorización de las estructuras de este último. Los *habitus* producen prácticas y representaciones disponibles, en la interacción intersubjetiva, para la clasificación. Los esquemas clasificatorios permiten la comprensión del sentido social, esto es, los agentes se agrupan eligiéndose "conforme a sus gustos, diferentes atributos, vestimenta, alimentos, bebidas, deportes, amigos, que quedan bien juntos y que les quedan bien, sujetos a su posición en el espacio social" (Bourdieu, 1993, p. 135).

El campo se define como un sistema de relaciones objetivas que son pro-

ducto de la institución de lo social en las cosas. Es un sistema de posiciones y de relaciones entre estas posiciones. Las posiciones que ocupan los agentes tienen que ver con los capitales e intereses. Los *habitus* se entienden como sistemas socialmente constituidos de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquiridos mediante la práctica y siempre orientados hacia funciones prácticas. Los esquemas de percepción, apreciación y acción son perdurables (pero no inmutables) y transponibles como resultado de la institución de lo social en los cuerpos. Es una subjetividad socializada con una racionalidad limitada. Es un concepto bisagra entre lo individual (estructuras internas de la subjetividad) y lo social (estructuras externas sociales) como dos estados de la misma realidad.

## **5. Socialización y subjetivación de los jóvenes. La vida escolar previa al ingreso a la universidad**

### **5.a. Recuerdos de infancia**

Se les pidió a los estudiantes que describieran una situación de vida en su hogar para dar cuenta, en alguna medida, de las vivencias representativas de sus mundos de la vida. Los recuerdos, como aspectos que se pueden evocar y tematizar, nos ofrecen algunos aspectos relevantes en torno a los procesos de subjetivación y socialización de estos jóvenes. Las respuestas se agruparon en orden a las recurrencias, según el número de respuestas dadas por ellos.

Los recuerdos que más se repiten se vinculan a los padres trabajando fue-

ra del hogar ligado al retorno a la casa al finalizar la jornada laboral. En el mismo sentido mencionan la escuela y el regreso después de clase. El "estar en familia" incluye variedad de respuestas en las que se explicitan los festejos, los almuerzos y las cenas cotidianas como así también aquellos eventos especiales (cumpleaños, Navidad, etc.). Se alude a situaciones de vida en las cuales cada uno ha tenido obligaciones diferentes; el día concluye en el momento de reunión, vivenciado como espacio de encuentro. El papel de la madre inviste una importancia particular ya que la recuerdan en acciones relativas a la contención y a los cuidados prodigados (cocina, búsqueda en la escuela, espera en el hogar). Los espacios de crianza dejan huellas en los sujetos que se re-actualizan en las experiencias de vida y son modelos sujetos a ideales incorporados en ese primer trayecto existencial. En las encuestas también se les preguntó por un sueño en la vida y sus respuestas quedaron vinculadas a estas primeras vivencias ya que gran parte de ellos actualmente anhela conformar su propia familia. En sus manifestaciones ellos expresan una proyección a futuro imaginándose a sí mismos como profesionales, con un buen desempeño laboral y constituyendo su propio grupo familiar.

La familia en su definición legítima es un privilegio que se instituye en norma universal. Privilegio que de hecho implica un privilegio simbólico: el de ser como se debe, dentro la norma, obtener por tanto un beneficio simbólico de normalidad [...] Este privilegio constituye a la práctica una de las principales con-

diciones de la acumulación y de la transmisión de los privilegios, económicos, culturales, simbólicos. (Bourdieu, 2007, p. 132)

Desde el punto de vista sociológico la familia colabora en los procesos de reproducción del orden social, es decir de los espacios y relaciones sociales. Pero debemos considerar que, desde el punto de vista subjetivo, es el espacio de contención y protección en el cual han acontecido las primeras vivencias. Es el lugar de los afectos. Consideramos oportuno hacer estas referencias porque es en el seno de la familia donde se internalizan las expectativas y se reconocen determinadas prácticas como dignas de ser emprendidas. Si, en este espacio, se le ha dado valor sustantivo a la educación es mucho más probable que los estudiantes hayan incorporado ese ideal como horizonte de realización actual y futura. Es en este proceso donde, a su vez, se incorporan los modos de percibir, apreciar y actuar propios de sus mundos de la vida. Al menos podemos observar que estudiar, trabajar y constituir familia son los ejes estructurantes que han organizado simbólicamente sus vidas. Estas vivencias tienen fuerte vínculo con la elección de la carrera y la universidad que no será tratado en el presente artículo.

### **5.b. Recuerdos de la trayectoria escolar primaria**

Siguiendo esta misma línea de análisis, pretendimos conocer aspectos de su larga trayectoria escolar. Por este motivo se realizaron interrogaciones sobre vivencias y experiencias de su historia en la escuela. El 84% y el 93% de

varones y mujeres, respectivamente, pudieron relatar alguna situación. El 16% de los estudiantes varones y el 7% de las mujeres explicitaron no tener ningún recuerdo en particular.

Los recuerdos de su escuela primaria se concentran mayoritariamente en el señalamiento a maestros y a compañeros. Se mencionan también acontecimientos escolares como actos y recreos siendo evocaciones positivas de intercambios y juegos con los pares. De lo rememorado, la dimensión vincular cobra preponderancia en tanto se expresan las relaciones intersubjetivas construidas en esta etapa con expresiones de satisfacción por lo vivido.

La mención a los maestros se registra en el 100% de las alumnas y en el 88% de los alumnos. Es indudable la presencia de esta figura en las experiencias infantiles. En la trayectoria escolar los maestros son mencionados por rasgos de personalidad siendo recordados aquellos que les ofrecieron un espacio de contención psicosocial. Expresan, por ejemplo, que han sido cariñosos, comprensivos y/o divertidos.

No se registraron recuerdos vinculados a los procesos de aprendizaje o relativos a la construcción de conocimientos sino sólo aquellos concernientes a experiencias de fracaso escolar, siendo dos las que de alguna manera terminaban remitiendo a lo vincular. El contacto más próximo con los contenidos se deriva de las valoraciones a sus maestros en relación a la buena o mala enseñanza.

Como ya dijimos en los estudiantes varones hay una proporción menor que no recuerda a ningún docente. La po-



blación femenina recuerda en todos los casos y los motivos ofrecidos presentan más elementos que permiten dar cuenta del motivo de dicho recuerdo. Aparece en sus expresiones mayor contenido emocional y el 27% de las alumnas nos da nombre propio del profesor o maestro.

En las encuestas, la contención es un aspecto que sobresale como condición necesaria en el vínculo educativo (53% y 63%). Se manifestaron -entre un 10 y un 12% según el sexo- experiencias negativas (mala enseñanza y dificultad en la asignatura). Podemos concluir entonces que prevalecieron recuerdos ligados a experiencias de bienestar.

Los aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje siguen en orden de importancia al momento de traer a la conciencia algún aspecto de las experiencias vividas. La afinidad con las disciplinas también es nombrada vivencia positiva, en algunos casos, vinculada a la buena práctica de los docentes que tuvieron.

Otro de los aspectos indagados tiene que ver con los cambios de institución que los alumnos han experimentado durante su escolarización. Al respecto, se observa que el 40% de los varones y el 33% de las mujeres tuvo al menos un cambio en la escuela primaria. Las causas adjudicadas pudieron agruparse en tres tipos de respuestas: las mudanzas o modificaciones económicas en el grupo familiar, la búsqueda de mejor calidad educativa y cuestiones sociales relativas a la interacción entre pares. En las mujeres la proporción de cambios es menor confiando las mismas causas que los varones pero

manifestando abiertamente, en cuatro casos, problemas de exclusión o discriminación. Este dato, que parece de menor importancia, ofrece la posibilidad de reconocer que los cambios de escuela suponen movilizaciones que obligan a adaptaciones a las que se confrontan los sujetos cuando deben poder incorporar otras maneras particulares de ser y hacer en los nuevos espacios educativos. Aun cuando los aspectos coyunturales superan a los propiamente educativos, la búsqueda de una oferta académica mejor es uno de los móviles que conduce al cambio de institución educativa.

### ***5.c. Características de la escuela secundaria y experiencias vividas***

Ya identificamos aspectos referidos a la escolaridad primaria, ahora recuperaremos el registro que los estudiantes tienen de su recorrido de la escuela primaria al Nivel Medio, el cual se significa con distinta intensidad, en función de lo que recuerdan al respecto. De la población total, el 23% vivenció este momento como de mayor fuerza en los cambios. Del resto de los estudiantes, el 30% dice que el cambio fue poco, y el 5% expresa que no hubo cambio. El 40% restante no enuncia nada en particular sobre la intensidad de este cambio. El 2% no responde a la pregunta.

Si observamos la tabla 1 veremos que, aun cuando una gran parte no reconoce mayores variaciones, son recurrentes las respuestas que aluden a sensaciones, sentimientos y emociones experimentados -tanto en varones como en mujeres- expresando con más frecuencia "nerviosismo, miedo, temor,

pérdida de compañeros, vergüenza, timidez, dificultad, ansiedad". Otro tipo de emociones evocadas refieren a "alegría, disfrute, curiosidad, entusiasmo, tranquilidad, superación". Los varones las expresan en un 28%, siendo más efusivas las mujeres quienes recuerdan dichas emociones en un 37%. El cambio de etapa les implicó, por un lado, "el sentirse más grandes que cuando iban al primario" y, a su vez, "ser los más pequeños de la escuela secundaria" (27% en promedio). Considerarse más grande iba acompañado de la necesidad de "adaptación, asimilación de lo nuevo, integración, aceptación, crecimiento", como exigencia inherente a la nueva etapa. Es también el paso de la niñez a la adolescencia.

Cabe destacar que algunos indican la ayuda recibida de sus padres o compañeros, lo que surge fundamentalmente en aquellos en los que la vivencia se ha cargado de un sentido menos grato. Analizamos este punto debido a que en la universidad ese apoyo, que antes era

más probable que estuviera, se desdibuja o está casi ausente. Este es un pasaje de nivel educativo (del primario al secundario) que le ha implicado a los sujetos un proceso de adaptación y de construcción de un nuevo lugar en torno a exigencias normativas, curriculares, sociales, institucionales. En estas vivencias hubo mayor presencia de los adultos acompañando el proceso. En el ingreso a la universidad se da también un pasaje que reedita el anterior, de una nueva manera. En este caso la apoyatura de los padres y los profesores será mucho menor y la toma de responsabilidades de modo autónomo será reconocida como uno de los mayores cambios que ha impactado en su modo de vida (ver Tabla 1).

Es notorio cómo los alumnos recuerdan este tránsito escolar en el cual tuvieron que ubicarse en una posición en la que sintieron la necesidad de crecer para afrontar las nuevas demandas; situación que les generó expectativas, ansiedad, temor, etc. Sabemos que a

**Tabla 1: Cambios mencionados en el paso de la escuela primaria a la escuela media\***

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Emociones por la nueva etapa	28%	37%
Cambio de etapa importante. Sentirse grandes	26%	28%
Nuevos amigos, compañeros	19%	16%
Exámenes para ingresar	7%	16%
Diferencia marcada con la escuela primaria	9%	7%
Nuevo trato de profesores y directivos	5%	14%

\* En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas, por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.



medida que se avanza en el sistema educativo los niveles van teniendo un modo de funcionamiento (organizativo, curricular, vincular) que les implicará a los sujetos infantiles, adolescentes y juveniles, adecuarse en virtud, por un lado, de los propios cambios personales y, por otro, de las nuevas demandas que esa etapa en el sistema educativo les exige en lo que respecta al trabajo intelectual como a los aspectos normativos y de regulación social al interior de las instituciones educativas.

Los lazos con los docentes también van sufriendo modificaciones en un trabajo que se dirige a un proceso de mayor autonomía. Los estudiantes reconocen nuevos referentes que ofrecen otras características (distintos a los de sus maestros en la escuela primaria) referidas a la capacidad de escucha, a la comprensión y al acompañamiento, aportándoles lo que los alumnos llaman -de distintas formas- "consejos para la vida".

Para ubicarnos en la trayectoria previa a los estudios universitarios se realizaron otras preguntas vinculadas a la escuela media como, por ejemplo, las afinidades con los distintos campos

disciplinares con cuales han tenido contacto desde muy pequeños. Entonces se les preguntó si había asignaturas que les hubieran gustado más que otras. Se indagó sobre las materias que le habían presentado dificultades durante la enseñanza en este nivel. El 60% de los varones y el 62% de las mujeres explicitaron haber tenido problemas con algunas de las materias. Esas dificultades se presentaban principalmente en las ciencias formales (77% en varones y 62% en mujeres) donde la cifra indica la escasa afinidad que han construido en torno a estos campos disciplinares. Es evidente que las ciencias sociales son las asignaturas en los que ellos han tenido mejor desempeño, lo que probablemente indicaría haber tenido experiencias más gratificantes durante sus experiencias escolares. El aprendizaje de la lengua no representa un porcentaje alto de dificultad (15% y 18% respectivamente en hombres y mujeres) pero es un indicador que podría relacionarse con el gusto por la lectura y las disposiciones imprescindibles para la adquisición de los contenidos en abogacía (ver Tabla 2).

**Tabla 2: Tipos de materias en las que tuvieron dificultad**

	Hombres	Mujeres
Ciencias formales	77%	74%
Ciencias sociales	4%	0%
Ciencias naturales	4%	8%
Lengua (castellana y extranjera)	15%	18%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Una vez que se identificaron las asignaturas, se les solicitó que dijeran en qué creían ellos que había radicado la dificultad. Las respuestas se agruparon en tres ítems. Primero, las que corresponden al denominado "proceso de adaptación" y atañen a las dificultades propias como las de estudiar o respetar las normas; segundo, al modo de relacionarse con profesores o compañeros (aspectos sociales). Tercero, prevalecieron los problemas "relativos a la disciplina (asignaturas curriculares)" entendiéndose por ello aquellos que se refieren a la complejidad del propio objeto de estudio, que está en directa relación con las posibilidades cognoscitivas según las estructuras intelectuales construidas. Las ciencias formales exigen un tipo de operaciones intelectuales y un dominio del lenguaje simbólico que no es accesible para los estudiantes si estos esquemas de acción no están construidos.

Otro indicador sobre los modos de asumir el trabajo intelectual, con vistas a las exigencias de la universidad es el haberse llevado materias en el secundario. Se encontró un porcentaje alto

de estudiantes que han tenido experiencias de exámenes finales por materias que no han sido aprobadas durante el ciclo lectivo escolar. El 84% de los varones y el 63% de las mujeres han transitado esta situación al menos una vez. Nuevamente el género masculino se autoriza a "fracasar" como una práctica más aceptada y esperable de la trayectoria en este nivel.

La Tabla 3 presenta las causas adjudicadas por quienes se han llevado materias a rendir. Los estudiantes adjudican esta situación en alto porcentaje (63% en varones y 42% en mujeres) a variables personales vinculadas a la falta de estudio y de interés. En los varones esta causa aparece con mayor frecuencia siendo concordante con los análisis que hemos realizado en torno al modo en que cada género se posiciona y asume el lugar de alumno, tanto en escuela primaria como en media.

No tenemos elementos para profundizar en este punto, ya que sólo estamos trabajando con las auto percepciones de los alumnos. Pero podemos pensar que los cambios epocales nos

**Tabla 3: Causas adjudicadas por la desaprobación de materias en el nivel medio\***

	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
Falta de afinidad a la asignatura	19%	19%
Falta de estudio y/o interés	63%	42%
Dificultad con el docente	2%	7%

\* En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.

marcan que el ideal de alumno se ha ido modificando. Unas décadas atrás era esperable que sólo algunos no aprobaran y se llevaran a rendir materias. En la actualidad, los adolescentes consideran como posible desaprobado materias, entendiendo que es "natural" que así sea. El poder social sancionatorio tiene menor eficacia que en generaciones previas, al menos en este aspecto ligado a la responsabilidad en asumir el trabajo intelectual.

Habría que establecer algunas relaciones e interpretaciones en torno al valor simbólico que ocupa el conocimiento escolar y el placer que en esta etapa puede o no ocasionar la construcción del mismo. Es preciso reconocer que la educación media es la antesala, en el sentido de una trayectoria previa, que habilita o no disposiciones necesarias para el trabajo intelectual. Luego de ver los porcentajes podríamos inferir que se van construyendo distintas disposiciones en el habitus escolar. En las mujeres probablemente la aplicación a la tarea, la responsabilidad y la dedicación sean valores más reconocidos. De hecho, en las respuestas, muchas de ellas, ante la pregunta si se habían llevado materias, respondían con palabras como "nunca o jamás"; lo que reflejaría que ello no era esperado. Este dato se corresponde luego con la actual inversión diaria de tiempo al estudio. La universidad es un espacio con exigencias de trabajo intelectual para el cual no todos tienen disposiciones construidas, entre ellas la disposición de horas necesarias para acceder e incorporar los conocimientos.

En este período escolar cobra una importancia fundamental el lugar de los

pares. De las experiencias recordadas el vínculo con los compañeros es la referencia más destacada. Sigue en orden de recurrencia el vínculo con los profesores. Es decir, los aspectos intersubjetivos son los más fáciles de recuperar por la significación afectiva que han tenido. Los aspectos personales hacen alusión a características de esa etapa en donde las vivencias exigían menor responsabilidad, razón por la cual la finalización de esa etapa les traía aparejada la sensación nostálgica de pérdida. Es probable que la nueva vida universitaria haga contraste entre esa vida escolar, la cual es extrañada, evocada con un recuerdo nostálgico por los momentos placenteros y distendidos, distintos a las actuales exigencias universitarias. Los aspectos académicos, como pueden ser experiencias de aprendizaje disciplinar, son los menos evocados (7% en varones y 16% en mujeres).

Los recuerdos sobre la vida secundaria son más próximos que las vivencias en la vida infantil (familiar y escolar). Esta cercanía en el tiempo puede estar incidiendo en que la población masculina pueda evocar en esta etapa en un 95% de casos, en donde los mismos sujetos que ahora respondieron, en preguntas anteriores no lo habían hecho. Se observó que las preguntas en las encuestas que suponían mayor esfuerzo para recordar y tal vez mayor implicación subjetiva fueron las menos respondidas. La población femenina es más elocuente respondiendo en mayor número y dando mayores referencias sobre sus recuerdos. En las alumnas las reseñas sobre lo académico (enseñanza, exámenes, materias) y sobre los profesores son mayores que en los varones.

#### **5.d. Las representaciones sobre sí mismos como alumnos en la trayectoria escolar**

En la misma línea de lo que venimos observando, se les pidió a los alumnos que se describieran (en las entrevistas) caracterizándose en aspectos vinculados al estudio o a las relaciones vinculares con los pares y/o maestros. Algunos enunciaron adjetivos sobre sí mismos, en algunos casos autorizando estas afirmaciones en enunciados que recibieron de sus maestros.

Leamos algunas caracterizaciones para analizar lo que ellos dicen respecto de sí mismos en el contexto escolar:

- *Las señoritas solían decir que éramos muy cariñosos, que éramos buenos así con los demás* (Entrevista N° 2).
- *En el primario siempre fui muy responsable, con el estudio fui bastante responsable, hacer todo a tiempo, horarios, me iba muy bien, era escolta* (Entrevista N° 5).

Las mujeres tienen una percepción de sí mismas más positiva que los varones. Es altamente valorado en la escuela ser estudioso, responsable, buen compañero y disciplinado. Estas aspiraciones subjetivas son producto de las exigencias parentales y escolares que se han internalizado como parte de las virtudes esperadas. Sólo dos varones de ocho se describen con estas características. Nos dicen:

- *Era muy aplicado, bastante estudioso y sobre todo tranquilo* (Entrevista N° 9).
- *Muy buen alumno y muy buen compañero* (Entrevista N° 10).

El resto de los varones hablan sobre sí mismos con rasgos diferentes,

comparado a los dos estudiantes anteriores, a lo esperado en la escuela. Su posición es de mayor resistencia y puede obedecer a que en el imaginario social sea más aceptable que los varones no sean tan aplicados como las mujeres. Esta interpretación también aparece cuando se les ha preguntado en la encuesta sobre el hecho de adeudar materias en el secundario. Para las mujeres era menos admisible que para los varones. Respecto a los adjetivos con los que se caracterizan estos estudiantes, ellos expresan:

- *Bueno, era más o menos estudioso y más que nada jodón* (Entrevista N° 12).
- *Yo era un desgraciado. Y hacía muy muchas cosas raras. Me portaba mal, trataba mal a mis compañeras, era el líder del grupo y siempre echaba a muchos [...] me echaron de todos los colegios* (Entrevista N° 14).

Si comparamos las expresiones de los estudiantes entre la escolaridad primaria y la secundaria, veremos que ellos nos explicitan las diferencias en su forma de asumir el lugar de alumno por lo que sus percepciones de sí se modifican en algunos aspectos:

- *Veía que me costaba, yo por ahí me molestaba un poco ir al colegio secundario pero bueno.*
- *¿En qué sentido?*
- *En nada, en que no es lo mismo que el primario, la dificultad no es la misma que el secundario, cada etapa no es la misma que la anterior. Siendo un poco más difícil, es como que uno no aguanta que se hagan las cosas un poco más difíciles. Pero bueno, me mantenía, iba porque me mantenía esas ganas de ir por un montón de*

motivos. Tenía mis amigos, mis profesores que yo los re quería porque los conocía desde que era re chica entonces eso era como que me daba el empujón para seguir yendo y para bueno, para ponerle pilas y no. Nunca me llevé una materia por ejemplo pero siempre me costaba digamos (Entrevista N° 1).

- En el secundario, bueno en el secundario cambió todo totalmente, bueno que te creés más grande, y bueno digamos que, como que el grupo se fue uniendo y compartíamos muchas más cosas que la escuela, o sea no era solo la escuela, era la escuela y una hermandad por decir así. Y en el secundario como que me tiré más para la rebeldía, ahí ya me empecé a llevar materias, me empecé a portar diferente (Entrevista N° 8).

Vemos un pasaje de nivel educativo, del Primario al Medio, que oficia de tránsito a una etapa escolar que es la nueva etapa adolescente. Se explicitan las dificultades propias de las exigencias del nivel, se potencian enunciados vinculados al lugar del grupo, la necesidad de crecer y posicionarse con mayor responsabilidad pero, a la vez, algunos denotan una cuota imprescindible de rebeldía para autoafirmarse.

En las entrevistas surgen con recurrencia las respuestas sobre el papel de los compañeros en esta etapa. Los varones opinan:

- Se disfruta al nivel de convivencia del grupo, se fortalecen mucho las amistades que uno tiene, entonces fue muy bueno en ese sentido (Entrevista N° 9).

Es interesante recuperar aquellas expresiones que apuntan a la escuela o al grupo funcionando como una familia. Esos recuerdos que producen nos-

talgia tienen un contenido acoplado a los cambios recientes acaecidos a partir de algunas pérdidas de vivencias anteriores a las responsabilidades universitarias. El sentimiento de soledad actual puede estar originando este recuerdo melancólico.

- Era muy estudiosa, mucho más que ahora porque me encantaba [...] me gustaba mucho porque era un colegio de campo y más que una escuela era como una familia (Entrevista N° 6).
- La pasaba súper bien en el colegio porque fui ahí desde pre-jardín, entonces todo el colegio, los profesores, los maestros, me cruzaba con gente que conocía. Mis amigos eran de pre-jardín y éramos todos del mismo grupo. Más que alguno u otro iban entrando o se iban yendo, pero siempre éramos los mismos [...] entonces fue como una familia digamos porque hacíamos todo, juntos (Entrevista N° 1).

Se evidencia el componente afectivo en quienes recuerdan a su escuela funcionando como una familia, como el espacio de la *philia*, de la confianza. Esos espacios han ido desapareciendo a medida que han ido transitando otras obligaciones como jóvenes. En la narrativa que parte del lugar de alumno en la primaria hasta llegar a la universidad encontramos lo que Greimas denomina "fases de sensibilización tímica" (Greimas & Fontanille, 2002). Hay en la narrativa variaciones de intensidad en el discurso que marcan distintos estados de ánimo en los que las pasiones se manifiestan de distinto modo en la cadena discursiva. Este horizonte tensivo que reduce la distancia entre el conocer y el sentir (tensividad fórica) puede manifestarse discursivamente en dos polos: la

euforia y la disforia. Cuando los estudiantes recuerdan la escuela primaria hay una intensidad pasional mayor (que remite a vivencias placenteras) que cuando hablan de su situación actual de alumnos universitarios. Aquellas vivencias son recordadas en sus aspectos positivos. Estos estados patémicos se evidencian cuando hablan sobre sí mismos respecto a las experiencias frustrantes de exámenes y cuando refieren a los cambios necesarios que dependen de su falta de voluntad de estudio. En las vivencias de fracaso en los exámenes en la universidad se culpan por lo que hicieron en su momento, por lo que no hicieron y lo que deberían haber realizado para alcanzar el objeto deseado (aprobar la materia). Este fracaso los reubica bajo un convencimiento de que deben cambiar (y acá las expresiones se cargan de entusiasmo) cuando se piensan para el siguiente año académico (Greimas & Fontanille, 2002).

### **6. Empezar la universidad: primeras experiencias de cambio**

De los estudiantes entrevistados, diez se han instalado recientemente en la ciudad de Córdoba, siendo oriundos del interior de la provincia o de otras provincias. Este dato nos permite dar cuenta de las movilizaciones internas que les han ocasionado la mudanza y el proceso de adaptación. A ellos se sumarán las exigencias organizativas y académicas de la vida universitaria.

En concordancia con lo que analizamos en las encuestas, los estudiantes notan principalmente los cambios en el modo de invertir los tiempos disponibles, lo que ha restado horas a la vida

más relajada o con menor carga de responsabilidad que venían llevando antes del ingreso.

- *Aprendí a vivir más el tiempo, como que tuve que darme cuenta, bah... no, tuve que decir bueno ya está. Estoy en la universidad, este tiempo para estudiar, este tiempo para entrenar por ejemplo, este tiempo para estar con mis amigos. Y si no me queda tiempo para estar con mis amigos bueno, será en otro momento* (Entrevista N° 1).

Otros alumnos extrañan el nuevo modo de vida y las implicancias sociales de esta nueva gran ciudad. Extrañan los espacios conocidos y los modos vinculares de sus pueblos o ciudades pequeñas de origen. La gente se vincula de otra manera y ellos sienten que pierden presencia ante la falta de registro de los otros mientras circulan por los espacios públicos. Los saludos y conversaciones informales que eran típicas se pierden en la vorágine de la gran urbe.

- *Yo soy de ciudades chicas. En las ciudades chicas la gente es muy distinta. Allá te conoces a toda la gente de la ciudad chica, salís a la puerta y te saludas a todo el mundo obviamente, y más a mí, porque allá a mi papá lo conocen todos, mi viejo conoce a todo el mundo [...] La vida allá es como más familiar. Sí, además de que allá vos vas a así y es como que vos vas así, le preguntás a la gente y te contesta cuando vos querés ir a tal lugar, te contesta. A mí me pasó acá que le pregunté a alguien y siguió caminando. Como que te ignoran. Además de que acá la gente está muy pendiente de la hora, está siempre mirando el reloj. Allá no, o sea, es otra cosa* (Entrevista N° 3).



La soledad, el asumir nuevas responsabilidades, el manejarse y organizarse solos, los desplazamientos por distancias más largas son los cambios más recurrentes que mencionan; con más frecuencia en los alumnos que han tenido que instalarse recientemente en la ciudad.

En las encuestas, los cambios en la vida desde el inicio de la carrera universitaria -y en coincidencia con los interpretados de las entrevistas- han sido muy significativos, lo cual se reconoce en el modo de enunciar dichos cambios:

*- Me demanda mucho tiempo por el viaje, las horas en el campus y lo mucho que hay que estudiar, pero era de imaginarse (Encuesta N° 8).*

Hemos citado algunas de las respuestas que son muy recurrentes fundamentalmente en los casos en que los estudiantes han tenido que mudarse y comenzar una vida en la que han debido organizar la vida diaria con acciones que antes no realizaban como cocinarse, ordenar su casa, administrar dinero y distribuir el tiempo a partir de las exigencias de la vida en la universidad. Para ellos el cambio es vivido con mayor intensidad que para quienes siguen viviendo con sus padres en la ciudad en la que han vivido toda la vida o al menos, desde hace tiempo. Estos estudiantes deben enfrentar las demandas de esta nueva vida de estudio pero sin grandes movimientos en cuanto a mudanza, nuevo espacio social, nueva organización de las acciones cotidianas.

La referencia al cambio en "el modo de vida" agrupa aquellas respuestas de los sujetos, que habiendo transcurrido su infancia y adolescencia en lugares

menos urbanizados, expresan el modo agitado y acelerado que se vive en la ciudad. Esto también se relaciona con expresiones recurrentes sobre el pesar que les ocasiona el traslado (tiempo y distancia) a la universidad. Ello les demanda una organización de los tiempos que subjetivamente viven de un modo muy costoso.

### **7. Estudiar: actividad eje en la nueva vida universitaria**

Hemos presentado algunos análisis sobre lo que les ha implicado sostener la universidad. Ahora veremos qué nos dicen en las entrevistas respecto a lo que para ellos debe ser un buen alumno en la institución universitaria.

*- Estar abierto a aprender, o sea, a saber, hay un montón de cosas que no las conocés. Porque yo puedo amar mucho a la abogacía pero hay un montón de cosas que no las sé. Entonces, estar abierto a eso, a escuchar lo que el profesor te está diciendo y aprenderlo y nada, mantenerte en tu posición de alumno porque si vos sos alumno podés exigir que el profesor te explique. Cuando vos no entendés pero tampoco [...], noto feas actitudes en algunos compañeros como que, si soy alumno vengo y hago lo que quiero, no sé si es tan así. Porque todo bien, vos hacé lo que vos quieras pero no le faltés el respeto al profesor, en la clase estoy diciendo. Es como que estoy en clase, hago lo que quiero, estoy al fondo hablando, hablando, hablando o jugando con el teléfono bárbaro, pero tratalo de hacer... porque molesta al resto. Es como que a mí por ejemplo me molesta. Y bueno aparte es una falta de respeto hacia el profesor. Si no tenés*

*ganas de estudiar, no vengas y si tenés ganas de estudiar pero te aburre la clase bueno, estudiá y vení a rendir no más* (Entrevista N° 1).

Los estudiantes entienden que una condición indispensable es estudiar como requisito esencial. Hay en varios de ellos cierta tensión por las acciones del grupo en general en relación a las distintas maneras de actuar durante la clase. Ellos mismos denuncian que existen acciones que se corresponden más a un alumno de nivel medio que a un alumno universitario. Los trayectos constructivos y las maneras de asumir este lugar son distintos en los estudiantes, tanto en lo referido al reconocimiento de lo "mínimo esperado" como a la convicción de que Abogacía sea "su" carrera.

Aun cuando sea un desafío para ellos tener que estudiar gran cantidad en poco tiempo (actividad que no estaban acostumbrados a realizar), ponen un freno a esta obligación enunciando que también hay que disfrutar la vida y no ser "ñoño".

*- Responsable, buen compañero también, que lleve las materias al día, también satisfacer a la persona, tampoco ser un ñoño digamos* (Entrevista N° 10).

Los alumnos buscan un equilibrio entre ambas actividades evitando vivir esta obligación como algo sacrificial. Podríamos inferir que esta tendencia a evitar la presión para sostener el ritmo en la carrera, se traduce luego en que nueve de los entrevistados fracasaron al menos en un examen final. Podemos aducir que son varios los factores que podrían incidir: la falta de experiencia y de disposiciones construidas al respec-

to los lleva al fracaso, la falta de dedicación suficiente en la construcción conceptual o dificultades comprensivas relativas al acervo de saber disponible, la falta de dominio del sistema de evaluación específico de esta universidad, la tensión generada en el momento de evaluación.

*- Yo creo que un buen alumno universitario tiene que tener las condiciones de dedicarle su tiempo a lo que es la universidad sin dejar de eh, disfrutar de su vida también. Porque muchas veces si un buen alumno universitario se pone todos los días con el estudio, el estudio pero después que hacés, si* (Entrevista N° 5).

Debemos ahora considerar que *la experiencia en los exámenes* les da un registro sobre el modo en que han podido resolver la tensión entre cantidad de contenido a estudiar, inversión de tiempo y eficacia en la organización del estudio. Interpretemos las siguientes enunciaciones:

*- Rendí dos finales. Pero no, digamos rendí final de Filosofía y me faltó una respuesta del escrito para pasar al oral. O sea que no aprobé. Y en Sociología como no había estudiado tanto pasé el escrito pero no pasé al oral porque no sabía nada digamos* (Entrevista N° 8).

En todos los casos los estudiantes afirman que deben mejorar el tiempo dedicado al estudio, ya que el que brindan es insuficiente. Ellos manifiestan que es un aspecto que deben mejorar para poder regularizar y rendir todas las materias. Es una expresión de deseo que parte de la sensación de una falta y de la inseguridad e incertidumbre que genera concluir el año con la gran parte de las asignaturas aprobadas. Ante la

pregunta sobre lo que modificarían para el próximo año, responden que elevarían el nivel de autoexigencia invirtiendo mayor energía al estudio.

- *Eh, le pondría un poco más de ganas, o sea trataría de sacar el cansancio por algún lado, para no estar tan, a la hora de estudiar tan vaga. Porque por ahí me cansa mucho yendo, viniendo, yendo, viniendo y bueno, entonces [...] Y digo basta, ya está. No quiero saber nada con nada. Pero bueno, uno elige* (Entrevista N° 1).

En esta estudiante se representa la tensión entre la exigencia y el cansancio que la actividad de estudiar le provoca. Asume que fue su elección pero, por momentos, desea liberarse del malestar que le ocasiona la presión permanente para cumplir con las demandas, exigencias que en algún momento le gratificarán porque es lo que ella eligió.

Aparece en las siguientes expresiones la necesidad de dominar los impulsos que los llevan a no dedicar tanto tiempo. Esta posibilidad se irá adquiriendo como disposición adquirida en el *habitus* universitario. Las distintas experiencias enriquecen la trayectoria, más aún si la misma discurre sin predominio de frustraciones sino que van siendo los logros sucesivos los que mantienen el entusiasmo y la inversión de energía en este proyecto formativo.

- *Estudiaría más seguido. No solo leería, lo estudiaría todos los días. Sería un poco más aplicado todavía* (Entrevista N° 13).

La *construcción del conocimiento* representa para los estudiantes uno de los mayores desafíos. Comprender a los profesores, entender los textos bibliográficos, capitalizar las clases son par-

tes importantes en el acercamiento al objeto de conocimiento. Dado que el aprendizaje se da por sucesivas aproximaciones, el alumno va apropiándose de los conceptos de manera progresiva, siempre en un proceso en el que lo novedoso pueda articularse con lo redundante. Hay alumnos que transcurren los estudios con mayor fluidez porque hay un capital cultural previo que les facilita este tránsito. Debemos agregar que la inversión de libido en la tarea intelectual también se vincula al involucramiento que puedan tener los estudiantes en este juego social.

La *illusio* es la inversión de libido en un juego social concreto al que los agentes reconocen como valioso. Reconocido el juego como valioso, el sujeto mantiene la apuesta movilizado por un interés que lo atrapa en esas prácticas (Bourdieu, 2007, p. 142). Al hablar de libido se está tomando una categoría psicoanalítica que nos lleva a la noción de deseo. Ese desear que sostiene al sujeto en la acción, proviene del mundo social en tanto que, es en ese juego que los agentes reconocen una apuesta como socialmente valiosa. Ese interés particular se relaciona con las estructuras objetivas del espacio social al que pertenece el alumno. Hay una historia previa que se relaciona con las nuevas experiencias dando lugar a la construcción de nuevos esquemas para la superación de las demandas del mundo universitario.

La *illusio* es, a la vez, condición y funcionamiento de un campo. Pero este "derecho de entrada al campo" no es reductible al cálculo consciente, es un acto de fe, es una relación de *creencia*: se nace en el juego, con el juego, y la relación

de creencia es más total en cuanto se ignora como tal. No se fundamenta pues en un contrato explícito entre un individuo y el espacio de juego, sino en una suerte de complicidad ontológica entre un campo y un habitus. (Gutierrez, 1997, p. 45)

Utilizan distintas *estrategias de acceso a los nuevos temas* que deben estudiar, y en este sentido, cada uno de ellos despliega herramientas organizativas para la lectura y conceptualización que varían en función de las exigencias que se imponen y de los modos particulares de valorar el momento en que el conocimiento ya está aprendido.

- *Eh, tengo que estar en un lugar silencioso, eh, tratar de estar sola sin ningún ruido y nada, concentrarme con libros, todos los apuntes que me sean necesarios, resúmenes, que te prestan, los códigos, en mi caso [...] Trato de ordenarme, por lo menos ir haciendo resúmenes y eso, con tiempo trato. Por lo menos con dos o tres materias para, o las que son más largas y después las últimas...* (Entrevista N° 4).

Continuemos con las horas invertidas en el estudio. Como ya venimos diciendo hay que ir construyendo ciertas disposiciones que requieren de un proceso que demanda mucho más que el de disponer del tiempo cronológico. Las mujeres (el 47% dedica entre 3 y 4) expresan invertir más horas diarias que los varones (el 47% dedica entre 1 y 2 horas), lo que podría vincularse con un ideal de alumno dedicado y estudioso. En algunas encuestas se explicita el esfuerzo de los padres para el sostenimiento de los estudios y son estos alumnos los que invierten más tiempo según una expectativa compartida con el mundo familiar (ver Tabla 4).

Para dar cuenta del modo en que los estudiantes se organizan para estudiar en sus domicilios, se les solicitó que describieran cómo se organizaban al momento de estudiar. Estos relatos muestran que los estudiantes deben hacer un esfuerzo importante, ya que les cuesta sostener el proceso en el tiempo; ello unido fundamentalmente a las horas necesarias que deben emplear en la actividad intelectual.

**Tabla 4: Horas dedicadas al estudio luego del cursado de materias**

	Hombres	Mujeres
Menos de 1 hora	19%	7%
Entre 1 y 2 horas	47%	37%
Entre 3 y 4 horas	30%	47%
Más de 4 horas	5%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Las reseñas que los alumnos dan en sus respuestas pueden agruparse en tres aspectos centrales: la organización previa (precondiciones), la tarea intelectual propiamente dicha (obstáculos intelectuales) y el momento elegido (como factor determinante de la realización del esfuerzo). Ver Tabla 5.

Hay condiciones previas que les son necesarias para poder empezar con el trabajo intelectual:

- *Que no haya nada a mi alrededor porque me distraigo* (Encuesta N° 39).
- *Preparo la pava, mate, mesa, todos los libros y silencio total* (Encuesta N° 52).
- *Apago todo, cierro las cortinas y me tiro al sillón* (Encuesta N° 57).
- *Busco los libros, gaseosa, cigarrillos, voy al comedor, llevo la cucha de mis perros y me pongo a estudiar* (Encuesta N° 29).

Los momentos anteriores al contacto con los textos parecen ser una condición ineludible para poder abordar la lectura. Preparar mate o café, poner música o apagar todo, disponer de todos los materiales, colocar los libros, programas, apuntes, cuadernos y lapiceras

sobre la mesa, encerrarse en el dormitorio, evitar distracciones refieren a una organización del entorno que les permitirá sostenerse un tiempo prolongado en la actividad intelectual. Hay un esfuerzo por "permanecer" en las acciones intelectuales, exigencia a la que no estaban habituados. Estas disposiciones deben adquirirse y para conseguirlo despliegan variedad de aspectos organizativos como la disposición del espacio de tal modo que los ayude a dar continuidad a las lecturas. Hay una vivencia de mucho esfuerzo y de renuncias a situaciones menos tensas y más placenteras, que eran las propias de una vida previa en la escuela secundaria. Los alumnos mencionan la renuncia a las reuniones sociales (amigos), y lo traen a colación cuando se anuncian próximos exámenes parciales o finales. Están en un primer trayecto de la carrera en el cual estos esquemas están en proceso de construcción; algunos disponen de mayores posibilidades y lo viven con menor tensión que otros, en tanto ya han incorporado un trabajo intelectual más intenso en tiempo y en exigencias de conceptualización. Los fra-

**Tabla 5: Organización de la actividad intelectual en sus hogares\***

	Hombres	Mujeres
Precondiciones	86%	58%
Acciones cognoscentes (técnicas de estudio)	40%	35%
Momento del día en que lo hacen	21%	19%

\* En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.

casos en exámenes finales en la universidad son explicados (por gran parte de los estudiantes) como una inversión escasa de tiempo dado que no pudieron anticipar "cuánto" les significaba el transitar una instancia de evaluación final.

De los estudiantes varones, las precondiciones para iniciar el trabajo intelectual son más recurrentes que la referencia a la tarea cognoscente propiamente dicha. En el caso de las estudiantes mujeres también aparece esta diferencia pero es menos marcada, lo que podría concordar con el ideal incorporado de "alumna dedicada" del que ya que hemos hablado.

Las estrategias de acceso a los textos que señalan son subrayados, resúmenes, síntesis, cuadros. Ellos expresan:

- *Me siento a subrayar lo que considero importante y luego lo transcribo a mis apuntes, para releerlos* (Encuesta N° 74).
- *Pongo todo el material de estudio sobre la mesa y empiezo por el principio. Leo, resumo, a veces paso a resúmenes para fijar mejor, otras solo intento entenderlo y fijarlo* (Encuesta N° 85).

La tarea es iniciada primero con una acción que marca un límite entre actividades anteriores y esta acción en la que se evitan distracciones, como por ejemplo "colocar todo en la mesa para no tener que levantarse", intentando neutralizar o anular estímulos externos que inviten a dejar el trabajo intelectual. En muchos casos -hemos citado sólo dos-, una vez que logran ese clima necesario, pueden dar comienzo utilizando distintas técnicas para comprender e incorporar los conceptos.

Como parte de la identificación de los obstáculos y de las facilitaciones, en este primer tránsito por la carrera universitaria, preguntamos por *la materia que más les había costado*. En coincidencia con la falta de afinidad con las ciencias formales, en nivel secundario, vemos que la economía es la que ha ofrecido mayores resistencias. Respecto a las asignaturas específicas de la carrera de Abogacía, es decir los distintos tipos de Derecho, expresan como problema la complejidad y/o a la extensión de los contenidos. Cabe aludir que también aparecen aspectos concernientes a los modos de transmitir de los profesores.

En el caso de Derecho Penal, que es una asignatura identificada como extensa, es notable la diferente valoración que existe entre varones y mujeres, en virtud de que estas últimas no reconocen ese aspecto como una dificultad. Nuevamente la inversión de mayor tiempo al estudio redunda en una apreciación de este orden.

Cuando analizamos los argumentos que los alumnos dan como causas posibles de la dificultad prevalece la falta de afinidad, claramente en Economía. Las características de la disciplina (complejidad y extensión de contenidos-bibliografía) y los modos de transmisión también son vividas como factores obstaculizantes (ver Tabla 6).

Las *experiencias de exámenes finales* suelen ser determinantes en el sostenimiento de la carrera. El 77% de los varones y el 67% de las mujeres se presentaron a rendir al menos un examen final. Sólo dos explicitaron haber reprobado. La mayoría lo vivenció como un momento de tensión. Otros reconocie-



ron esta tensión pero dijeron haberlo sobrellevado con cierta tranquilidad.

Evidentemente esta experiencia, según como sea transitada, puede generar variedad de efectos en los alumnos. El paso por esta instancia supone un estado de ansiedad, previo y durante el examen, que es difícilmente evitable. El transitar los exámenes también es un proceso de aprendizaje que, según los rasgos de casa sujeto, puede ser altamente frustrante. Los estudiantes de esta población, según vimos, tienen ya algunas experiencias en el Nivel Medio por lo que hay algún bagaje experiencial al respecto. Sin embargo, son marcadas las diferencias en los modos de llevar adelante un examen final universitario en comparación a los de nivel medio. El 50% de los hombres y casi la mitad de las mujeres dicen que rendir es una situación tensa que los intranquiliza. En menor proporción, algunos estudiantes (7% y 16 % en varones y mujeres respectivamente) expresan haber tenido una experiencia tranquila con un aparente mayor control de la situación.

## 8. Acerca de las experiencias positivas y negativas en la universidad

También indagamos sobre aquellas experiencias que fueron más o menos satisfactorias en el espacio universitario. Se reconoce positivamente la acumulación de capital cultural (23% en varones y 28% en mujeres) y el paso exitoso por las pruebas calificantes (19% en ambos sexos), lo que es en definitiva uno de los motores de la existencia universitaria. La vida social también es un aspecto importante; aparece en mayor porcentaje en las mujeres (21% sobre 14% en los varones).

A las experiencias positivas se le contraponen las negativas. Es evidente que las experiencias angustiosas que generan los exámenes representan la situación más nombrada (28% en los varones y 33% en las mujeres). El examen es el momento en el que se exponen ante un tribunal, ello ocasiona a los alumnos una tensión ya que es el momento que define su éxito o fracaso como cierre parcial de un período acreditando o no la

**Tabla 6: Causas que adjudican a la dificultad en la materia cursada \***

	Hombres	Mujeres
Falta de afinidad a la asignatura	23%	33%
Complejidad de la asignatura	16%	14%
Extensión de la asignatura	12%	9%
Aspectos pedagógicos-didácticos del profesor	12%	19%
Modalidad de cursado a distancia	7%	2%

\* En la tabla se toma la totalidad de las respuestas dadas por lo que cada categoría puede asumir el 100% de los casos.

promoción. Además, debemos considerar que siendo las primeras experiencias, éstas se transitan con mayor ansiedad. Por otro lado, los alumnos rinden con el objetivo de aprobar, movidos no sólo por la experiencia individual placentera, sino también en función de las expectativas de los padres u otros referentes significativos. La tolerancia, en estas situaciones, varía según los sujetos y sus rasgos propios en virtud de sus procesos singulares de constitución. En las instancias de examen, los estudiantes se apoyan mutuamente como sostén previo y posterior al pasaje de la evaluación. En las mujeres hay mayores manifestaciones de temor que se ligan a las propias experiencias vividas y son menos avezadas a transitar esa primera experiencia de examen (32% aún no ha rendido finales).

En la población masculina vuelve a aparecer la dificultad de anticipar el tiempo necesario de estudio, nuevamente ligada a modos de acción incorporados en la socialización. El dato es relevante cuando se lo compara con la población femenina. Las mujeres dan mayor valor que los hombres a los vínculos con los profesores, tanto en lo positivo (16%) como en lo negativo (12%).

Si comparamos los datos que aluden a lo positivo y los que apuntan a lo negativo, veremos que predominan enunciaciones sobre experiencias positivas por sobre las negativas; en tanto el 48% no expresa haber transitado vivencias negativas.

Se les preguntó también sobre *lo que modificarían en la universidad* a partir de lo vivenciado en esta primera etapa de la trayectoria universitaria. En este

punto podemos concluir que predominó la conformidad por sobre la disconformidad. Los alumnos vivenciaron de modo placentero:

- El cambio de etapa: "la vida de estudiante", "el paso a la adultez".
- Las relaciones sociales. Nuevos compañeros.
- Aspectos organizativos que facilitaron el cursado.
- Los profesores accesibles y la predisposición al buen trato con los alumnos.
- Los contenidos particulares de las materias.

Los estudiantes expresaron mayor malestar en relación a los exámenes aludiendo a la modalidad de evaluación y al número de mesas existentes. Algunos de ellos manifestaron dificultades en la organización de los horarios. En relación a la enseñanza, hubo cuatro señalamientos sobre la extensión de las materias, la cantidad de contenidos a estudiar, la dinámica de las clases y el uso de filminas.

## **9. Consideraciones finales**

Hemos optado por presentar un recorte a los fines de publicar aspectos relativos al modo en que los jóvenes ingresantes a la universidad vivencian las experiencias de cambio que la nueva vida les exige. Se han realizado interpretaciones de datos cuantitativos y cualitativos que permiten comprender estas transformaciones que los estudiantes deben transitar para sostenerse en un proyecto de estudio que se les presenta con facilitaciones y dificultaciones.

tades durante su primer año. Estas experiencias serán clave, determinando, en alguna medida, la persistencia o abandono de dicho proyecto.

Algunas de las conclusiones a las que arribamos son:

En relación a las características de la población y las particularidades psicosociales según sus trayectorias personales y escolares, podemos decir:

- En las experiencias escolares, tanto en el nivel primario como en el secundario, los aspectos intersubjetivos tienen un papel preponderante en la subjetivación y socialización de los jóvenes, fundamentalmente en alusión a la contención psíquica y social recibida por sus maestros y pares.
- Los cambios de nivel de enseñanza les requieren a los sujetos un proceso de adaptación activa en el que se juega lo patémico. Sensaciones nuevas de logros y pérdidas por los cambios de etapa hacen remitir a nuevas búsquedas y a sentimientos nostálgicos, respectivamente.
- En la enseñanza secundaria la construcción del conocimiento no ocupa un lugar central en las experiencias de los adolescentes y escasamente se construyen las disposiciones necesarias para sostenerse y responder a los requerimientos de la educación universitaria.
- La afinidad con las ciencias sociales ya aparece con fuerza en la trayecto de la vida secundaria.
- La población femenina ha podido internalizar una forma de trabajo más disciplinada en relación a lo intelectual que la población masculina.

- Las autopercepciones sobre sí mismos en relación a la escuela primaria y secundaria son más negativas en los varones que en las mujeres, si se toma el ideal de alumno transmitido en las escuelas.

En relación a los análisis sobre los aspectos que los alumnos experimentan como facilitadores u obstaculizadores respecto de su tránsito por el primer año de cursado podemos observar que:

- Para una proporción importante de alumnos es su primer año en la vida universitaria, por lo que la mayoría muestra incertidumbres en el proceso de adaptación.
- El incremento de capital cultural y social junto a la obtención de la promoción son las experiencias más positivas que encuentran en la universidad.
- Los cambios en los modos de vida, a partir de las mudanzas han sido asumidos costosamente por la demanda de independencia y autonomía que conllevan.

Con relación a los cambios en las acciones propias (nuevos esquemas) requeridas en el mundo universitario encontramos que:

- Lo que más les ha impactado a los estudiantes ha sido el ritmo de trabajo intelectual que les exige una nueva organización de los tiempos, distintos modos de abordaje y de conceptualización, debido a los requerimientos académicos y al sistema de evaluación.
- Los exámenes finales son el punto de quiebre que los hace revisar su manera de estudiar y, en algunos casos, hasta su elección de carrera.

- La responsabilidad que han tenido que asumir es uno de los cambios que reconocen como más costosos.
- La falta de disposiciones propias de un *habitus* universitario, el que estaría en proceso de constitución, hace que los estudiantes tengan que desplegar una serie de precondiciones para evitar distracciones y mantenerse por más tiempo en la actividad intelectual.
- La lectura es una de las competencias centrales en la carrera y se observa que una parte importante de la población no tiene incorporada esta práctica como acción asidua en su vida cotidiana.

Para finalizar, cabe destacar que a los alumnos los sostiene, en este plan de acción, una mirada a futuro donde ellos se visualizan como grandes y reconocidos abogados. Es la *illusio* (libido)

lo que los mantiene en el juego donde este proyecto les requerirá de un esfuerzo intelectual para el cual irán construyendo disposiciones propias para sostenerse en el mundo universitario. Se torna preciso conocer los rasgos singulares de los jóvenes para evitar los prejuicios que circulan sobre los estudiantes actuales, preconceptos que obturan los necesarios cambios en las prácticas de enseñanza universitaria. Repensar intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas les facilitaría el sostenimiento de la carrera, facilitación que no debe leerse como facilismo, sino trabajo lúcido sin riesgo de pérdida de calidad y rigor en la formación universitaria inicial.

**Original recibido: 28-02-2012**

**Original aceptado: 19-07-2012**

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Greimas, A. & Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (1997). *Las prácticas sociales*. Posadas: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Nacional de Misiones.