

Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2022.

Tengo miedo.

Lucero, Miriam Alejandra, Luisi, Maria Celeste y Sotelo, Lucrecia Agustina.

Cita:

Lucero, Miriam Alejandra, Luisi, Maria Celeste y Sotelo, Lucrecia Agustina (2022). *Tengo miedo. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/158>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoQd/OEn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Tengo miedo”

Experiencias de Aprendizaje en las zonas de pasaje a la universidad.

Prof. María Celeste Luisi - Prof. Miriam Lucero - Dra. Lucrecia A. Sotelo
Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Resumen

El regreso a la cursada de manera presencial luego de la pandemia por COVID 19 trajo consigo un conjunto de desafíos; desafíos que encontraron a la docencia y al estudiantado en la misma encrucijada. ¿Cómo volvemos? ¿Qué habrá pasado durante este tiempo que no nos vimos en el aula e interactuábamos cara a cara? En busca de dar respuesta a estos interrogantes se diseñó un proyecto de investigación que describiera y analizara la experiencia tanto de la docencia como del estudiantado en este proceso de regreso a la presencialidad. Para ello se realizaron instancias de grupos focales con alumnos de dos materias de primer año pertenecientes a las carreras de Profesorado de Enseñanza primaria y Ciencias de la Educación. Por otro lado, se entrevistó a la docencia dicta clases en materias de primer año. Ambas instancias se llevaron a cabo en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral durante el período de tiempo marzo abril 2022. Las principales preguntas que articularon dicho trabajo de campo recayeron sobre la experiencia pero también sobre los desafíos que significó la práctica de enseñar y aprender en tipos de arrojó a la virtualidad. La mirada, por tanto, se situó en el proceso de significatividad en aras de poder asir los sentidos que articularon la práctica. Ello implicó conocer el punto de partida de cada uno de los sujetos intervinientes. Es decir, dar cuenta no solo de las trayectorias de aprendizaje sino las conducciones materiales como culturales que matizaron y dieron forma a sus condiciones de acceso a la educación.

En el marco de este artículo, se aborda la problemática en primer lugar situando la problemática del ingreso a la universidad y, dentro de ello, se da cuenta del período del confinamiento por COVID 19. En segundo término se presenta la metodología empleada para el abordaje del tema y, luego, se presentan las conclusiones preliminares.

Presentación de la problemática. Sobre el ingreso y la pandemia

Dentro del campo de los estudios en educación, a lo largo de los últimos años, se fue consolidando como objeto de estudio: el ingreso a la universidad. Este tema es abordado por un conjunto de investigaciones destinadas a caracterizar, describir y tensionar ya sea desde las prácticas de aprendizaje del estudiantado atendiendo a sus trayectorias de aprendizaje como así también desde el desarrollo de políticas educativas destinadas a *promoción y retención de la matrícula*. El campo es amplio y las problemáticas que aborda también. Sin embargo, no hay dispersión; podría afirmarse que el eje central que articulan estas indagaciones se sitúa en comprender la transformación de la universidad en virtud de la transformación del sujeto que allí aprende.

Esta preocupación no es nueva y puede inscribirse en el advenimiento de los estados benefactores de la década del '60 y el desarrollo de sus políticas orientadas a la educación como derecho. La asunción de esta política recaló en el sistema educativo teniendo su máxima expresión en la escuela secundaria conduciéndola a una explosión de la matrícula transformándola íntegramente. En este sentido, Felicitas Acosta sostiene: “... *la escuela secundaria se sistematiza de modo temprano, se masifica a partir de los años '50 [y] adopta la lógica de segmentación y de actuación de un modelo institucional como institución determinante*” (Acosta, F; 2013:186). En virtud de lo expuesto, puede

afirmarse que esta expansión de la escuela secundaria impactó de manera significativa en la Universidad en cuanto institución que configura y da forma al sistema educativo. Este impacto se torna evidente, por un lado, el aumento de la matrícula y, por el otro, la ampliación de la base social que ingresó a la universidad. Al respecto Mariana Mendonga (2018) indica que en la década del '70 se da *un proceso de expansión del sistema universitario*. Ello condujo a la creación de nuevas universidades en todo el país. *“El objetivo inicial de esta política apuntaba a resolver los problemas que dicho sistema arrastraba desde hacía décadas: baja tasa de egresos, deserción masiva, concentración de estudiantes en unas pocas universidades, orientación de la matrícula hacia carreras tradicionales, entre otros aspectos”* (Mendonga, 2018: 25).

En este sentido se advierte que, el aumento de estudiantes que promocionan la secundaria, favoreció el ingreso a la universidad. Este *pasaje* que se presenta como natural y obvio comenzó a presentar desafíos para el campo de la educación y, con ello, al de las políticas públicas. Bourdieu y Passeron se preguntaron en “La Reproducción” (2018) por la trayectoria educativa del estudiantado universitario Francés e identificaron las desigualdades para acceder a la cultura que tenía cada uno de los asistentes a dichas universidades. En este sentido, señala Umberto Eco en su prólogo al libro “Cómo se hace una Tesis” (2006) que escribió este libro en reconocimiento de una universidad en profunda transformación; una universidad de masas que se distancia de las de “elite” y que se encuentran pobladas de estudiantes cuyo punto de partida en el estudio está signada por la desigualdad. En la bisagra del cambio de siglo, Adriana Chiroleu indica en su libro “El ingreso a la Universidad” (1999): *“El ingreso a la educación superior y especialmente a la universidad, ha constituido durante décadas un tema de debate académico y político abordado a través de diversos enfoques y ‘resuelto’ de distintas maneras según el momento histórico y las características de cada sociedad”*. En este sentido, la autora sostiene que esta búsqueda se sitúa en la necesidad de propiciar alternativas, mecanismos, políticas que permitan que el *ingreso se dé de acuerdo a las pautas de igualdad social propias de un contexto y tiempo determinado*.

Expresada como verdad de perogrullo, *la igualdad social en el acceso a la educación*, no deja de situar el campo de la investigación educativa frente a la pregunta de los mecanismos, acciones, políticas que la propician. La pregunta se da dentro de un escenario habitado por una universidad que tradicionalmente se construyó como elitista y que *“... defendió de diversas maneras la exclusividad de sus aulas y la distinción que acompañaba a la posesión de sus diplomas. Cuando la expansión de segundo nivel hizo crecer la presión sobre las puertas de la universidad, se ensayaron mecanismos alternativos que permitieran mantener el control de la situación. Estos fueron desde la imposición de exámenes de ingreso y cupos, hasta la diferenciación de las educación superior y la creación de vías y circuitos diferenciales para clientelas con parámetros socioeconómicos similares”* (Chiroleu; 1999: 20). De manera que, el enunciado: igualdad de derecho a la educación se erige sobre un conjunto de interrogantes: ¿quiénes son los sujetos de ese derecho? ¿Por qué tienen acceso igualitario a ese derecho? ¿Cómo favorecer el acceso igualitario reconociendo su punto de partida? Este debate, según expresan Silvia Gvirtz y Antonio Camou (2009) se reedita en cada gobierno y en la puesta en acto de cada una de sus políticas educativas. De manera que, la pregunta sobre quién es el sujeto de la universidad nos sitúa en la lectura de las trayectorias educativas en clave de las definiciones políticas que se dieron en pos de su configuración.

En virtud de lo expuesto, esta investigación pretende avanzar en la problematización del campo situando su mirada en las acciones que se llevaron a cabo en torno al ingreso a la universidad durante un período del pasado reciente de la historia de nuestro país: la pandemia por COVID 19. De un día para el otro, la universidad - como cada institución de nuestro país, suspendió sus actividades dadas en la presencialidad. Aquellas que habían desarrollado su estructura institucional tanto en el plano administrativo como educativo sobre un entorno tecnológico, impulsaron medidas

sobre el eje de la *continuidad pedagógica*. Otras, las que contaron con menos recursos tecnológicos tuvieron que enfrentar marcados problemas que se expresaron en las dificultades para dar las clases hasta dar curso a las acciones de gobierno (sesiones de Consejos de Unidad, Consejo Superior hasta elecciones de autoridades). La pausa al continuum institucional suspendió en el aire a todos y cada uno de los actores institucionales. “*Hay que seguir vamos a ir viendo cómo se sale; hay que seguir y cuidarnos del COVID*”, expresaba el Vice Decano de la Unidad Académica de Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Había que seguir y en ese *continuum* fueron pasando cosas. Es allí, en ese momento en el cual esta investigación deposita su mirada y se pregunta: ¿qué cosas fueron las que pasaron durante este período de tiempo? Pregunta amplia pero que apenas comienza a ser respondida se detiene en el ingreso a la universidad. Es decir, se pregunta, ¿qué pasó con *el ingreso* durante el período de confinamiento y pos confinamiento? ¿Qué acciones se llevaron a cabo desde lo administrativo hasta lo pedagógico?

Por lo tanto, el interés sobre esta temática se sustenta, por un lado, en conocer las dimensiones que constituyen y dan forma a la *accesibilidad* a la educación universitaria durante un determinado período de tiempo que estuvo marcado por acciones que tomaron los diversos agentes del estado argentino *en nombre de la emergencia sanitaria*. Desde lo material hasta lo simbólico; desde la consideración de la transformación del espacio social y, con él, de las relaciones entre los sujetos (el confinamiento en una misma residencia), entre los sujetos y los objetos (la tecnología para el trabajo y la educación) y los sujetos y las instituciones (las relaciones laborales, escolares, sanitarias); desde allí, este proyecto se cuestiona por aquel que decidió estudiar en la universidad en estos tiempos significativos.

Se toma en cuenta esta definición temporal dado que se parte de la siguiente hipótesis de sentido: las políticas diseñadas y ejecutadas a nivel local como nacional, en todos los campos (educativos, culturales, económicos) en torno a la pandemia por COVID 19 incidieron - e inciden - en la comprensión de las *condiciones de accesibilidad* a la educación superior. A los desafíos que tradicionalmente enfrenta la comunidad educativa, se le sumaron: el acceso a la conectividad y con ello el trabajo y aprendizaje dentro de entornos mediados; es decir, el homeoffice, el aislamiento y el arrojo forzado a la virtualidad.

Esta hipótesis de sentido permite realizar una segunda afirmación: la pandemia puso en evidencia un conjunto de desafíos y carencias que antes de ella se intuían y que ahora se tornaron evidentes. En este sentido, la pandemia se presenta como una lupa que permite ver - en realidad aumentada - una experiencia naturalizada: la desigualdad del acceso a la educación universitaria. Experiencia que se torna evidente en un estudiantado que se presenta ajeno a la gramática universitaria; situación que se manifiesta desde las dificultades para la comprensión de consignas administrativas que marcan la vida institucional hasta el abordaje de textos complejos expresados en registro académico.

Supuestos teóricos para estudiar las condiciones de accesibilidad

La pregunta por las *condiciones de accesibilidad a la Universidad* se sitúa en un conjunto de interrogantes que tensionan las relaciones que se establecen entre el estudiantado, con la docencia y la universidad en cuanto institución determinante. Es decir, refiere a un conjunto de relaciones que son del orden de lo pedagógico, la cultura y gramática institucional (Felicitas Acosta, 2013) Pero, por otro lado, la pregunta sobre las condiciones de *accesibilidad a la universidad* conduce a indagar las determinaciones socio culturales y económicas que configuran las biografías educativas del estudiantado, las trayectorias académicas de la docencia como la *puesta en acto* (Ball, 2002) de las políticas educativas que la institución define en pos de dar cuenta de su función social.

De manera que el abordaje de la pregunta señalada parte de un reconocimiento central: el *acceso a la universidad* no se reduce al *ingreso* en cuando acción administrativa que se circunscribe a la presentación de ciertos requisitos (haber terminado el secundario o rendir un examen de suficiencia). El *acceso* implica la puesta en diálogo de diversas dinámicas de aprendizaje consolidadas en el devenir de las trayectorias de los docentes, de los estudiantes, las institucionales (normas, pautas) y los materiales (libros, computadoras, entornos mediados) que la conforman. Este encuentro se presenta como un desafío tanto para el estudiantado como para quienes integran *la universidad* dado que pone en juego lo aprehendido en las etapas previas de su escolaridad con las prácticas consolidadas de una institución que lleva más de 500 años dentro del escenario educativo. En este encuentro las prácticas, por tanto, se hallan matizadas y, con ello constituidas -pregnadas - por sentidos que orientan su actuar.

Ahora, en virtud de lo expuesto y en busca de tensionar el tema propuesto, ¿qué se entiende por condiciones de accesibilidad a la educación superior? ¿Qué dimensiones constituyen y dan forma al concepto y lo diferencian de las nociones de *acceso e ingreso*?

Para responder a estos interrogantes se proponen los aportes de los autores Burbules y Callister (2006), Bombini y Frugoni (2017) Dubet (2011), Ball (2002) y Fraser (1995) en relación a tres conceptos: condiciones de accesibilidad, zona de pasaje, justicia social, la puesta en acto de la política y la tensión entre redistribución y reconocimiento. Los conceptos desarrollados por cada uno de estos autores permiten aprehender a las *condiciones de accesibilidad* a la universidad desde las dimensiones: socio culturales en cuanto a la consideración de la desigualdad y la diferencia; el abordaje de las políticas educativas atendiendo a la *complejidad localizada* y la consideración del *acceso* desde su dimensión temporal no lineal sino determinada por la biografía educativa del estudiantado.

En relación a lo expuesto Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006) proponen analizar el *acceso* en términos de *condiciones*. Con ello los autores sostienen que "... el acceso debe ser reconsiderado como un objeto social mucho más complejo que abarca varios niveles" (2006:41). Aquí niveles es entendido en virtud de la posición del sujeto en relación a la educación. Al ser considerado el *acceso* desde la dimensión social se busca romper con la mirada unidireccional y teleológica que considera acceder como sinónimo de *poder hacer, o tener recursos materiales, o saber cómo se hace*. Posición que invita a indagar las condiciones materiales y experienciales que constituyen y dan forma al acceso a la educación. Este enfoque conduce a depositar la mirada en las prácticas de los sujetos en torno a la construcción de su trayectoria educativa a través del espacio social que se fue definiendo (Sotelo, 2018).

En relación a lo expuesto, y atendiendo que el abordaje de las *condiciones de accesibilidad*, dicho concepto requiere la consideración de las *desigualdades*. En este sentido, François Dubet (2011) (2014) pregunta "... en qué medida las desigualdades escolares reproducen las desigualdades sociales y cuáles son los obstáculos para la igualdad de oportunidad y para una movilidad perfecta a través de la escuela" (Dubet, 2014:231) Para responder a ese interrogante propone tres concepciones de la justicia escolar: igualdad de acceso, igualdad de oportunidades, e igualdad de resultados. Cada una de ellas, en cuanto conceptualizaciones, permiten considerar y tensionar las políticas que la institución diseña en torno al ingreso, permanencia y egreso del estudiantado, en este caso, de la universidad. En virtud de lo indicado, Dubet sostiene: "... existen en la actualidad dos grandes concepciones de justicia social: la igualdad de posiciones o lugares y la igualdad de oportunidades. Su ambición es idéntica: los dos buscan reducir la tensión fundamental que existen en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades. Sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna. En

ambos casos se trata de reducir algunas inequidades, para volverlas sino justas, al menos aceptables y sin embargo, esas dos concepciones difieren profundamente y se enfrentan, más allá de que ese antagonismo sea a menudo disimulado por la generosidad de los principios que las inspiran y por la imprecisión del vocabulario en que se expresan..." (Dubet, 2011: 11)

De manera que indagar sobre cómo, en este caso la universidad en cuanto institución pública, libre, gratuita y laica aborda la igualdad de derecho a todo el estudiantado; es decir, cómo favorece las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, requiere con repensar la justicia social. Dialogando con lo expuesto Nancy Fraser (1995) invita a abordarlo en términos de consideración de la desigualdad y en *reconocimiento de la diferencia*. Un reconocimiento que de cuenta de las políticas culturales de la diferencia que puedan combinarse con una política social de la igualdad. Fraser sostiene que ello es posible en cuanto se aborde a la justicia en términos no solo del reconocimiento sino de la redistribución. Implica, por tanto, en primer lugar, teorizar las formas en las que la desigualdad educativa y la falta de respeto cultural se encuentran relacionadas entre sí. En segundo lugar, significa clarificar los dilemas políticos que emergen cuando se busca "luchar" contra ambas injusticias. En este sentido Fraser realiza la siguiente pregunta: "¿bajo qué circunstancias puede la política del reconocimiento contribuir a la política de la redistribución?" (Fraser, 1995)

La pregunta indicada puede ser respondida siguiendo la propuesta de Stephen Ball (2002) cuando señala que "... el desafío es relacionar analíticamente las acciones no planificadas (Ad hocery) de lo macro y de lo micro sin perder de vista las bases sistemáticas y los efectos de las acciones sociales ad hoc: buscar iteraciones incrustadas en el caos" (Ball, 2002: 20). Es decir, abordar las *condiciones de accesibilidad* a la universidad implica revisar las *simplicidades de la dicotomía estructura/agencia*. Para dar cuenta de ello, el autor propone considerar a "la política" como texto y como discurso. Es decir, como *representaciones codificadas y decodificadas* situadas dentro de una gramática de producción, circulación y recepción en la cual el contexto incide en los procesos de significación. Este posicionamiento coloca a los sujetos dentro de una dinámica de enunciación donde sus prácticas se encuentran disputando los sentidos que configuran y dan forma al orden social. Abordar este entrenando de sentidos permitirá considerar a la política en acto.

Ahora, y por último, ¿cuál es la temporalidad del concepto *condiciones de accesibilidad*?, ¿es posible delimitarlo? Es decir, ¿cuál es la extensión de este concepto? Para poder responder estas preguntas Gustavo Bombini (2017) propone el concepto de *zona de pasaje* para nombrar a ese espacio que se da entre la secundaria y la universidad. Espacio que podría delimitarse entre el último año de la secundaria y que se prolonga hasta que el estudiante comienza a rendir sus primeros finales en la Universidad. Es en esta *zona* donde el nivel superior comienza a habitar la experiencia: como deseo, como miedo, como incógnita. "Los alumnos llegan a la puerta de la universidad siendo poseedores de una experiencia cultural diversa y es desde ella desde donde construyen sus recorridos hacia las propuestas que el nivel superior les ofrece" (2017:13)

Esta breve conceptualización permite desagregar el tema propuesto a partir de un conjunto de interrogantes definidos con la finalidad de comenzar a trazar el entramado en el cual se tejerá la pregunta central de esta investigación.

Aspectos metodológicos

Para abordar la problemática indicada se escogió la herramienta de *grupo focal* de manera combinada. Esta acción implicó, por un lado, la organización de los observables en tres instancias: un grupo de manera presencial, otro grupo mediado por tecnología y por otro de manera asincrónico mediante el aula virtual de la materia. Los asistentes a los grupos focales corresponden a estudiantes de primer año de las carreras de educación de la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO) y San Julián (UASJ) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Su organización en cada grupo focal correspondió a la modalidad de cursada que asiste el estudiantado. De manera que, los grupos focales presenciales se llevaron a cabo con estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación de la UACO, el sincrónico mediado por tecnologías con los estudiantes de primer año de Sociología de la UASJ y asincrónico con los estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria UASJ. El trabajo de campo se implementó en los meses de mayo a agosto del 2022.

Decisiones metodológicas

"Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de grupo focal; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004)" (Escobar, p. 52)

La regreso a la cursada de manera presencial trajo consigo una certeza: no se volvería de la misma manera y, con ello, *cursar* no sería como era antes del COVID 19. En virtud de ello, se propuso indagar los sentidos que configuran y dan forma a este escenario, que se presentaba incierto. Luego de habitar el distanciamiento, de hablar tras dispositivos tecnológicos, de trabajar con cámaras apagadas - *como si fuera una radio* -; luego de habitar lo asincrónico, la decisión metodológica fue la del grupo focal. Una decisión que buscaba tender puentes al diálogo para así, abordar la experiencia y asir los sentidos que configuraron el ingreso a la universidad. Tal como indica Escobar (2009) esta técnica parte de un posicionamiento epistemológico que se erige desde "el realismo y el constructivismo contextual; el realismo parte de categorías preexistentes para analizar los datos, busca la consistencia del significado entre múltiples análisis y aplica los conceptos de confiabilidad y validez. Por su parte, el constructivismo contextual rechaza el supuesto de una única realidad que puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. Desde esta perspectiva, el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador" (Escobar, 2009, p. 52)

De manera que, la aplicación de esta técnica permite abrir puertas a la reconstrucción de la experiencia desde las diversas voces que entran en diálogo a partir de preguntas que el coordinador puso en juego. Conversemos, fue el disparador; y la conversión se dio lentamente pero se dio.

Ahora, si bien la vuelta a la presencialidad fue una decisión que tomaron las autoridades de la UNPA a comienzos del ciclo lectivo 2022, ello no se dio de la misma manera en todas las UUAAs que conforman la universidad. Debido a ello, el grupo de investigación tomó la decisión de realizar grupos focales pero mediados por tecnologías. Si bien el protocolo mantenía los mismos pasos, el registro de la experiencia tuvo en cuenta otros aspectos como: posición frente a la cámara - si estaba prendida o no - participación por chat o en voz alta intercambio entre los asistentes de manera sincrónica o asincrónica. La implementación de este enfoque partió de la hipótesis que las

tecnologías de la comunicación propician otro modo de encuentro *amparado* por la posibilidad de *anonimato* que da la cámara apagada o el chat.

Caracterización de los grupos focales y protocolo de actuación

- Grupo focal presencial: realizado en la UACO, tuvo 3 encuentros de dos horas cada uno y con la participación de 20 estudiantes. Mes de mayo
- Grupo focal semipresencial. Realizado en la UASJ. Un encuentro presencial de 3 horas y uno mediante meet y una actividad en el aula virtual de la materia. Mes Mayo 2022
- Grupo focal virtual. Realizado en la UASJ en el aula virtual de la materia. La actividad estuvo disponible en el aula durante el mes de agosto.



Todos los grupos partieron del mismo disparador: miraron el video

En el caso de los grupos focales que tuvieron instancia virtual, el video quedó alojado en el aula virtual. En el caso de la instancia presencial, el video se presentó en clases. Luego de mirar el video, el estudiantado se separó en grupos y realizaron las siguientes actividades:

1- religaron un guión de los pasos que llevó a cabo el estudiante del video

2- Realizaron una sinopsis del video

3- Escribieron un relato común sobre la experiencia en la universidad del grupo. Para ello podían hacer un relato ficticio que represente la experiencia común del grupo. En el caso de que no se logre la experiencia común podía hacer más de uno.

Luego de estos pasos se llevó a cabo la primera puesta en común. Para ello primero se reconstruyó la *experiencia del video* y luego a del estudiantado de las materias.

La última actividad consistió en la elaboración de un texto de no más de 5 páginas en la cual cada estudiante escribe sobre su experiencia en la universidad. Estos textos se encuentran en proceso de edición de un libro en formato *cartonero*.

Cada una de las actividades fue coordinada por miembros del grupo de investigación participando 3 investigadores en cada instancia.

Primeras conclusiones.

Siendo una verdad de perogrullo, pero necesaria de ser enunciada: el regreso a la presencialidad reconfiguró el escenario en el cual estudiantes y docentes se encuentran en el ingreso a la universidad.

“*Somos pandemial*” enfatizó un estudiante y con ello marcó una de las líneas centrales de esta indagación que permite caracterizar a este grupo de ingresantes. Son *pandemial* porque cursaron los últimos años de su secundaria en confinamiento; cursaron una

secundaria en la cual la forma escolar se vio impactada. Los horarios de cursada, los tiempos de estudio, los lugares de trabajo y los modos de trabajo. Todo cambio.

Ser *pandemial* marca un modo ser y habitar el espacio. Una advertencia, una etiqueta. *“Nosotros hicimos lo que pudimos...y llegamos acá y no sabemos cómo seguir, la universidad no nos acompaña”*. Este posicionamiento se presenta como una caracterización que se erige como una explicación a los modos de habitar el espacio universitario tanto en términos académicos como administrativos. “Hacer lo que se puede” habla de las limitaciones no de la falta de intención. Ahora, esta afirmación se asocia con una mirada negativa de la universidad. “No nos acompaña” ¿qué quiere expresar ello? Esta afirmación pone de manifiesto los desafíos que implica ingresar a la universidad. Desafíos que no solo se sitúan en los contenidos nuevos sino en la aprehensión de una nueva gramática escolar que dista mucha de la del secundario dado que supone otro sujeto. *“No logro entender qué debo hacer acá!!! Si debo pedir permiso para salir o no, si puedo ir al baño si puedo tomar mates si puedo cambiarme de banco, no sé que debo hacer ni a quién reclamar si no entiendo algo. En la escuela tenía un bedel acá no se a quién recurrir”*. Estas afirmaciones, recurrentes en cada ingreso, asumieron otro significado luego del confinamiento por COVID 19 dado que aquí, el estudiantado reclama a la universidad que se adecue a sus necesidades. *No saber qué hacer* se asocia al reclamo de *no ser comprendido* por la institución y ello es visto como expulsivo y se sitúa en una de las causas del abandono en el primer trimestre del primer año¹.

La relación del estudiante con los docentes y la institución asume otro tamiz: *“antes del COVID yo no tenía miedo a cantar en público o a sacarme fotos. Cuando pasamos a estudiar virtual me vino todo el miedo de nuevo. No podía ver a los profes por la cámara, no quería que me vieran!; no me animaba a hablar no sabía que decir, todos me miraban y yo no quería. Cuando volvimos a la presencialidad me di cuenta que todo lo que hacía antes del confinamiento ya no era posible porque ahora tengo miedo. Habito el miedo y no se como hacer para salir de esta cárcel”*

Esta afirmación rompe con el sentido común. Ese sentido común construido sobre una conceptualización sobre los jóvenes nacidos en tiempos de mediación tecnológica. Es decir, esa afirmación que considera que, por el hecho de crecer junto al teléfono celular, la computadora y las redes sociales, los jóvenes se mueven en ellas sin tensiones.

“Una cosa es sacarse una foto de vez en cuando otra es estar cursando con la cámara en la cara todo el día”

La forma de cursada articulada desde la tecnología invadió los cuerpos y reconfiguró los tiempos de encuentro. El lugar privado de escuela y de amigos se lleno de escuela y de amigos. Aquello que se presentaba como alternativo se convirtió unilateralmente en la

¹ Según los datos construidos por este grupo de investigación, en el 2022 hubo un 45% de abandono de estudiantes en el primer trimestre. Este porcentaje coincide con el período de paso a la cursada presencial.

forma de encuentro. Aquellos espacios de relacionamiento destinados al ocio se transformaron en espacio de trabajo, estudio y festejo.

Este *cimbronazo* a la vida privada dada por el arrojó a la virtualidad que implicó el confinamiento trajo consigo la exacerbación de un sentimiento: el miedo. Miedo a salir a la calle, miedo al encuentro, miedo a no poder, miedo que recayó sobre un escenario preexistente: el miedo al cambio que implica el ingreso a la universidad. Miedo que a veces inmoviliza y conduce al abandono pero también al encuentro con nuevos compañeros. Si ello sucede, se continua unos tramos más: *“si no fuera por ella, yo dejaba; ella me ayudó a prender la compu, a seguir estudiando... creo que no me da la cabeza pero con ella, logro seguir, lento pero voy”*.

El miedo, la inseguridad, la desorientación, el aturdimiento se erigen como las propiedades de este nuevo sujeto de la sociedad del cansancio (Han, 2010) Un sujeto que, lejos de habitar el futuro se encuentra suspendido en el tiempo; en un tiempo en el cual la universidad se presenta ajena.

“Si, tengo las becas pero no me sirven de mucho; no solo porque es poca plata sino no me ayudan. Yo necesito que me escuchen, que me acompañen no que me den. No quiero decir no que no necesito la plata, solo sigo que la universidad se lava las manos mediante esos programas. Creo que no saben que nos pasa”

Cambiaron los tiempos y ya no son los docentes que piden que los estudiantes cambien y se adecuen. Son los estudiantes que impulsan un necesario cambio sobre la gramática escolar de la universidad. Ahora, esto no debe ser leído como un proceso unidireccional sino que compone una problemática compleja que configura un espacio social atravesado por tensiones y disputas sobre qué es la universidad y, con ello, cuál es su estudiante.

La pandemia y con ello el confinamiento por COVID 19 pusieron de manifiesto una realidad que interpela a la universidad colocándola frente a un desafío curricular y político que propenda al diseño de acciones educativas que den cuenta de este escenario que está siendo.

Bibliografía

- Chiroleu, Adriana (1999) El ingreso a la Universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil. UNREditora
- Tiramonti, Guillermina (2022) “El gran simulacro. El naufragio de la educación argentina”. Libros del Zorzal
- Tenti Fanfani, Emilio (2008) “Nuevos temas en la agenda de política educativa” Siglo XXI

- Gvirtz, Silvana y Camou, Antonio (2009) “La universidad Argentina en Discusión. Sistemas de Ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad - estado”. GRAMÁTICA
- Rué, Joan (2016) “El aprendizaje autónomo en la Educación Superior” ALFAOMEGA
- Ball, Stephen J. “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica” S/E
- Fraser, Nancy (1995) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la Justicia en la era “postsocialista” S/E
- Dubet, François (2014) “Los postulados normativos de la investigación en educación” Espacios en Blanco - NEES-FCH-UNCPBA
- Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67. Recuperado de: <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>