

IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación

Mesa Temática N° 6: Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

Macera, Irene (UNR) irenemacera@gmail.com; Marini, Paula (UNR) paumarini@hotmail.com; Prados, Ma. Luz (UNR-CONICET) prados@irice-conicet.gov.ar; Pierella, Ma. Paula (UNR-CONICET) pierella@irice-conicet.gov.ar

Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años

Introducción

Uno de los interrogantes surgidos en el marco de las mutaciones globales ocasionadas por la pandemia del COVID-19 era cómo se reconfiguraría la experiencia estudiantil universitaria luego de ese acontecimiento que significó un quiebre en todas las coordenadas ordenadoras de la vida social. La virtualización forzosa -que implicó una “domiciliación” de las clases (Dussel, 2020)- puso en suspenso el encuentro de los cuerpos en las instituciones educativas y obligó a repensar una serie de dimensiones ligadas al tiempo, el espacio, los saberes producidos, los vínculos pedagógicos y entre pares, los artefactos tecnológicos.

Asumiendo que esas transformaciones adquirieron mayor complejidad en los espacios-tiempos de transición -en este caso en los inicios a la vida universitaria- iniciamos un proyecto de investigación titulado “Los sentidos sobre la universidad en tiempos de postpandemia. Relaciones con el saber, experiencias de sociabilidad y modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años” (UNR 2023-2026), dirigido por la Dra. María Paula Pierella e integrado por las Dras. María Luz Prados, Paula Marini e Irene Macera, cuyos avances presentamos en esta ponencia.

Los sentidos de la universidad para los/as estudiantes se construyen en cada historia individual atravesada por mediaciones sociales y psicológicas, por las prácticas y el deseo. Es allí donde se traman las relaciones con el saber (Charlot, 2008). Desde esta perspectiva, para apropiarse de un saber dentro de una institución se debe entrar en la lógica de esa institución. Quienes ingresan a la universidad deberán ir construyendo los elementos necesarios para

habitarla. No se trata solamente de los métodos para estudiar, sino fundamentalmente de la relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Ahora bien, también es preciso considerar la dimensión material del conocimiento. En este sentido, la pregunta por las marcas que están dejando los medios digitales en las formas de conocer privilegiadas en la actualidad (2022) es un interrogante central de nuestro trabajo.

En esa trama de relaciones que incluyen aspectos cognitivos, subjetivos, sociales, culturales, pedagógicos, se van tejiendo además experiencias de sociabilidad (Carli, 2014) que, en muchos casos, operan a modo de sostén durante el ingreso, contribuyendo con el proceso de afiliación a la vida universitaria (Coulon, 2008; Casco, 2007; Pierella, 2014). Sociabilidad que se encuentra estrechamente imbricada con las características asumidas por las subjetividades en tiempos de mutaciones profundas de los modos de regulación social (Sibilia, 2018). Este trabajo retoma, asimismo, la perspectiva de la historia cultural (De Certau, 1980), para abordar las interacciones sociales como indisolublemente ligadas a los espacios en los que se despliegan.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en particular en esta ponencia nos interesa presentar las definiciones teórico-metodológicas realizadas en el marco del proyecto, a la luz de una primera aproximación analítica de los datos recolectados hasta el momento.

Consideraciones metodológicas

En este proyecto adoptamos una estrategia metodológica cualitativa centrada en las técnicas de los grupos focales y las entrevistas narrativas con estudiantes de 1º y 2º año de diferentes instituciones de la UNR, seleccionadas teniendo en cuenta la representatividad de diferentes áreas del conocimiento: Ciencias Aplicadas, Ciencias Básicas, Ciencias Humanas, Salud y Ciencias Sociales.

Hasta el momento realizamos grupos focales con estudiantes de 1º y 2º año de las siguientes carreras: Medicina, Ciencias de la Educación, Arquitectura y Psicología. El diseño de dicha técnica se centró en los tres ejes contemplados en los objetivos específicos del proyecto:

- 1- Analizar transformaciones en los modos en que estudiantes de los primeros años se relacionan con el saber en diferentes áreas del conocimiento.
- 2- Indagar las mutaciones en las tramas y circuitos de sociabilidad estudiantil, atendiendo a los vínculos entre pares, la participación política y los modos de vincularse con el afuera de la institución universitaria.

3- Estudiar la relación entre los nuevos modos de habitar los espacios institucionales en tiempos de postpandemia y las formas de construir la experiencia universitaria durante los primeros años.

En los grupos focales cada eje fue encarado a partir de diferentes dispositivos de trabajo. Los tópicos relación con el saber y sociabilidad fueron abordados de modo oral, a partir de interrogantes que apuntaban a la construcción de relatos sobre la formación o no de amistades y grupos de estudio, los vínculos por fuera de la facultad con compañeros/as de la misma y de la escuela secundaria, actividades extraclases, opiniones sobre la participación política, vínculos con docentes universitarios, modos de estudiar, soportes utilizados, aprendizajes reconocidos, obstáculos detectados.

Para abordar el modo en que se habitan los espacios institucionales elaboramos dispositivos a partir de íconos a ser seleccionados a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los espacios que visitás en la ciudad? (facultad - biblioteca - parque/plazas -bar - boliche - casa de amigos/compañeros). ¿Cómo te movés/transportás de un lugar a otro en la ciudad? (a pie - bici - taxi/colectivo - auto). ¿Dónde y con quién vivís? (departamento - pensión - pensión estudiantil - casa familiar). ¿Qué actividades realizás durante la semana? (deportes - trabajo - estudio - entretenimiento - política). Este eje fue complementado con una actividad de mapeo colectivo, herramienta que facilita la construcción de relatos sobre un territorio (Ares y Risler, 2013), en este caso nos centramos en los circuitos y recorridos por la ciudad.

Transformaciones en los modos de relacionarse con el saber

Desde una perspectiva socio-antropológica, Charlot (2008) refiere a “la relación de saber” como constituida por una triple vinculación: con uno/a mismo, con los/as otros/as y con el, distinguiendo, de este modo tres dimensiones: una social, una epistémica y una identitaria. Desde estas categorizaciones se desprende que el primer año de la universidad debería destinarse a enseñar a ser estudiante, atender la relación con el mundo, el tiempo, los objetos de la cultura, el lenguaje, los/as otros y uno/a mismo en tanto no hay saber sin una relación con el saber (Charlot, 2008). Relación que se construye a la par que se territorializa (Deleuze y Guattari, 2002) en un juego de interior-exterior, subjetividad-sociabilidad permanente y nuevo, con reglas propias de la institución que se aprenden y recrean. Al respecto, Guzmán (2017) agrega que los objetivos institucionales se encuentran mediados por la dimensión subjetiva. De este modo, atender las condiciones personales, familiares y académicas de los/as estudiantes permite comprender la construcción de esta relación con el saber, dado que es en ese entramado donde experimentan y confieren un sentido a su formación.

Al ingresar a la universidad se produce una gran ruptura en relación con las prácticas de conocer en los niveles educativos anteriores. Varios/as estudiantes refieren a las distintas dificultades con las que se encuentran en tanto que la universidad supone mayores exigencias: dificultades para organizar los tiempos, mayor cantidad de lecturas, mayor autonomía, entre otras. Al respecto, Ortega (2008) señala que muchas de estas dificultades se deben a relaciones con el conocimiento consolidadas en los atajos, los rodeos, las trampas sintáctico-semánticas acerca de la valoración de la apariencia del saber como saber legítimo, donde el sistema escolar tiene un rol activo y que no pueden transformarse mágicamente con una decisión personal consciente. Es por ello que el autor señala que existen grados de alejamiento con el conocimiento donde para algunos/as es controlable, mientras que para otros/as constituye una relación conflictiva.

En las palabras de una estudiante joven de una localidad cercana de Rosario, vemos que este distanciamiento con el conocimiento pudo ser acortado de modo gratificante para ella.: *“Al principio pensé que iba a ser bastante difícil, al principio tenía miedito. Pero creo que me adapté bien. La primera vez que tenía que hacer una lámina para una materia, no sabía ni lo que era un tablero y bueno, hoy en día pude avanzar bastante con eso”* (Estudiante de Arquitectura). Sin embargo, en un relato de otra estudiante, que se encuentra retomando la carrera, observamos la acentuación del carácter conflictivo:

“Trabajaba 8 horas, siempre en el sector gastronómico, de noche. Y se me hacía muy pesado, dejé, después volví a empezar, Ciencias de la Educación. Nunca llegué a rendir. Llegaba hasta las vacaciones de invierno y ya la dejaba. No llegaba con los textos (...) También que había que hacer trabajo en un grupo, había que juntarse y yo por el trabajo no podía... y dije bueno, lo hago sola y cuando veo era un montón, así que bueno, ahí fui dejando...” (Estudiante de Ciencias de la educación).

En este relato vemos la situación de una estudiante que retomó varias veces la carrera, a lo largo de varios años, y en donde sus condiciones sociales dificultan el estudio, trabajar 8hs de noche, pero donde también es posible hallar una relación conflictiva con el aprendizaje que se traduce en la idea de lo inabarcable de lo que se debía estudiar o lo “pesado” de los textos. Tal como plantean Bourdieu y Passeron (1996) la posición social implica cierta forma de vincularse con el capital cultural legitimado por las instituciones educativas. En tal sentido, Ortega (2008) refiere a que los grados de conflicto en la relación con el aprendizaje tienen una dependencia directa con el lugar que los conocimientos ocupan en la sociedad y, particularmente, con el posicionamiento del estudiante en la sociedad. Asimismo, señala que

quienes mantienen una relación fundamentalmente conflictiva con el conocimiento, distante y pesada son los/as más frágiles ante la interpelación educativa. Sin embargo, para el autor, lo que está detrás de estas situaciones conflictivas son las “estrategias de evasión del conocimiento” (Ortega, 2008), producto de un estilo de prácticas escolares que tienden a su acrecentamiento y en donde el ingreso a la universidad, con las nuevas mediaciones con el conocimiento que instituye, no logra producir ruptura respecto de estas estrategias de evasión. Los/as estudiantes, al ingresar a la universidad llegan con una “carga cognitiva y afectiva, una disposición respecto al conocimiento, a los saberes legítimos y las prácticas educativas legítimas” (Ortega, 2008, p. 22). El autor plantea que, paradójicamente, los contenidos de conocimiento son más legítimos cuando presentan mayor “distancia cognitiva”, aquellos más ajenos al sujeto. En tal sentido, encontramos la referencia de una estudiante respecto de una charla donde las palabras del conferencista producen tal grado de ruptura respecto de lo que pensaba que le “vuela la cabeza”, decidiendo abandonar la carrera que estaba estudiando para iniciar Ciencias de la Educación.

Sin embargo, en relatos de otros/as estudiantes vemos que esa “distancia cognitiva” parecería producir un mayor alejamiento respecto del conocimiento. Así, una estudiante de Medicina afirmaba: *"A mi me pasaba con Química que en el momento la odié, la verdad que Nutrición la empecé a querer un poco más (...) porque la empecé a entender"*. De este modo se liga el “gustar” una materia con la comprensión; asimismo, también fue posible identificar las buenas prácticas docentes con aquellas que posibilitan dicha comprensión.

Por otro lado, encontramos referencias a “atajos” (Ortega, 2008) ligados al “llegar” como posibilidad de estudiar y poder rendir una materia frente a lo que varios/as estudiantes describen como lo inabarcable:

"pero hay veces que tenés que llegar con tiempo y decís quiero ver todo lo que tienen que dar, leer todo, capaz que estudiaste sólo una vez y ya está, pasaste a otra cosa, no es que puedes estar estudiando todo el tiempo. Al menos yo no llego con el tiempo, estudio todo el día y no llego" (Estudiante de Medicina).

De este modo, el “atajo” que se desprende de las palabras de este estudiante es el “pasar” por los contenidos como estrategia frente a lo “inabarcable” para “llegar” a donde se debe, a rendir. En esta forma de atajo podemos ver una forma superficial de vincularse con el conocimiento donde se resigna la comprensión, la profundización.

Si bien estas “formas de evasión” no son novedosas, sí cabe señalar cómo esto vincula con las formas de acceso a los conocimientos que propician las nuevas tecnologías de la

información, que suponen, entre otras cuestiones, mayores grados de fragmentación, superficialidad y dispersión, así como multiplicación del efecto de inabarcabilidad (Dussel, 2022). El conocimiento entendido como búsqueda y gestión de la información -recuperada rápidamente por los algoritmos- relega el revisar las referencias, chequear lo hallado o volver a leer; de este modo, “las preguntas cognitivas o éticas sobre la información que se recibe son cada vez menos importantes, y se valora sobre todo la velocidad y la inmediatez con que se recupera información” (Dussel, 2022, p. 37). Asimismo, la autora advierte sobre los riesgos que trae este desplazamiento donde la creciente delegación de prácticas de conocimiento en las plataformas, con menos injerencia pública y más control corporativo, lleva a la constitución de una cultura estandarizada y a una marginación de epistemologías y modos de conocer alternativos, que no aparecen en los primeros lugares de las búsquedas en las plataformas (Sadin, 2017 y Appadurai, 2020 en Dussel, 2022).

Otro “atajo” referido por los/as estudiantes tiene que ver con estrategias en el uso del tiempo. Una estudiante refiere que luego de transcurrido su primer año y de entender cómo funciona la Facultad prefiere “gastar tiempo” en estudiar que en asistir a clases. En ese cálculo respecto de lo más redituable, en un presente en el que el tiempo parece cada vez más escaso y en donde, como dice Sennett (2006), lo que importa es producir el mejor resultado lo más rápidamente posible en tanto medida de la “eficacia”, pareciera que el cálculo respecto de cómo administrar el tiempo es una de las estrategias puesta a disposición de los “atajos”. Si bien podríamos decir que esto no es tampoco algo nuevo- ya que la organización de los tiempos es una de los aprendizajes necesarios para organizar un estudio universitario- lo que aparece con mayor novedad es cómo se vincula la discusión respecto de la presencialidad y la virtualidad. Así, los procesos de virtualización profundizados en los últimos años posibilitarían una mayor “economización” del tiempo: ahorrar en tiempo o dinero para traslado, ver clases grabadas en lugar de asistir a las clases presenciales, entre otras dinámicas que empiezan a tener lugar en este presente post-pandémico.

Otra referencia a los “atajos” lo hallamos en la percepción estudiantil respecto de aquellos conocimientos que “sirven” o no y en donde su utilidad se deriva de su utilización para aprobar un examen:

“Algo que hicieron pero que en realidad no sirve, a pesar de que no es de la facultad, pero no sirve, en nuestra clase, pero por ejemplo algo que hicieron los de... del RCP. ..el centro de estudiantes, por ejemplo, uno de esos, que no lo necesitamos saber ahora” (Estudiante de Medicina).

Sin embargo, en otros casos, especialmente en estudiantes de Arquitectura, vemos que las actividades extracurriculares son valoradas en tanto que aportan a construirse como profesionales y los/as ponen en contacto con la realidad de la profesión. Lo que se valora de estos trayectos alternativos, que no están en relación directa con lo curricular, es que fortalecen la identidad profesional, lo que Ortega (2008) denomina como la vocación.

Aspectos de la sociabilidad estudiantil

La universidad, además de ser un espacio de transmisión, producción y apropiación de conocimientos, es un lugar de encuentro con otros/as en el que se establecen modos y estilos de relaciones institucionales, pedagógicas y de sociabilidad entre pares que ameritan la pregunta acerca de qué significa hoy estar juntos/as.

La categoría de sociabilidad ha sido abordada históricamente desde la Sociología y encontramos en esa tradición aportes interesantes para pensar los vínculos desde una perspectiva pedagógica. En primer lugar, cabe mencionar los clásicos escritos de Simmel (2002), quien aborda la cuestión de la sociabilidad como forma lúdica de la asociación, identificando algunos elementos: la carencia de una finalidad material, el apoyo en las personalidades, el vínculo entre iguales, su carácter artificial, su relación con el secreto. Esta perspectiva, cuestionada - como señala Carli (2014)- por el énfasis puesto en el carácter no instrumental de la sociabilidad, propició indagaciones sobre dinámicas juveniles de interés para los estudios sobre la universidad y en particular sobre estudiantes (Carli, 2014).

En primer lugar, observamos que esa matriz universitaria latinoamericana, hija de la Reforma del 18, que situaba a los y las estudiantes en la participación política e institucional como ámbito de socialización, estaría presentando transformaciones que expresan el carácter heterogéneo del mundo estudiantil (Dubet, 2005; Krotzsch, 2002; Carli, 2012; Ruiz, 2018).

Desde hace ya varias décadas, se evidencian otros sentidos en la formación entre los cuales la figura del estudiante militante no es la predominante, siendo una figura posible entre otras. Si bien es factible introducir matices -ya que podemos notar la presencia de intereses similares en términos generacionales- la fragmentación y la reproducción de desigualdades inciden en las formas de participación en la vida pública, en los sentidos asociados al ejercicio de la ciudadanía y la demanda por los derechos que tienen distintos grupos de estudiantes (Vommaro, 2015).

En los focus surgieron cuestiones interesantes en relación con diferentes sentidos que circulan en torno al Centro de Estudiantes y las agrupaciones estudiantiles. En algunos casos detectamos cierto desconocimiento respecto de su función, que puede ser atribuido al hecho

de que trabajamos con estudiantes de los primeros años: *“Yo la verdad que mucho no lo entiendo pero me parece que es importante. Pelean por nuestros derechos, por lo que corresponde que se haga. La verdad que me encantaría saber más, pero bueno...”* (Estudiante de Arquitectura, UNR). También fue posible identificar una relación instrumental con las agrupaciones estudiantiles, es decir, se las valora positivamente en la medida en que aporten beneficios directos al estudiantado, mientras que se percibe un rechazo a la “politización” de sus discursos al asociarlo con cierta imposición de una idea ajena a la propia del estudiante.: *“La ayuda en cuanto a la economía sí tiene que estar, pero después de venir y decirte a quién votar, no me parece”* (Estudiante de Medicina).

Cabe también señalar que los/as estudiantes participantes de los grupos focales mencionan espacios de participación extra-universitarios como ONGs, clubes deportivos, iglesias, como ámbitos de encuentro con otros y otras: *“En la iglesia te hacen parte, hay escuela de música, reuniones de pareja (...) Encuentro identidad ahí, por eso siento que no busco en otro lugar, como puede ser una organización política...”* (Estudiante de Arquitectura).

Por otro lado, registramos casos en los que se relataron dificultades en torno a la generación de lazos de sociabilidad en los inicios de la vida universitaria, especialmente en estudiantes provenientes de otras localidades:

“Pensé que lo más difícil iba a ser el estudio y lo más fácil iba a ser socializar. Y no, resultó al revés. Es fácil el estudio, extraño tanto a mi familia..., extraño a mi ciudad, aunque es aburridísima. Yo tengo con mi familia un grupo de whatsapp y veo como todos comparten cosas, y yo estoy acá, encerrado en mi habitación...”. (Estudiante de Medicina)

El relato anterior nos permite introducir la incidencia de las innovaciones tecnológicas en las transformaciones subjetivas y en la sociabilidad. Por nombrar solo una de ellas, observamos que la masificación de los smartphones abrió un nuevo universo acerca de la información, el mundo productivo, el consumo de bienes y de entretenimiento (Dussel y Becerra, 2024). En relación con esto, Sibilia (2018) destaca tres características atribuibles a las subjetividades que se producen y estimulan en contacto directo con las tecnologías digitales: visibles, conectadas y dispersas.

En nuestra indagación observamos que las redes sociales cumplen un lugar ambivalente. Al mismo tiempo que representan lugares de encuentro, trabajo, estudio, juego y sociabilidad entre pares, pueden llevar -como puede leerse en el fragmento citado- a una dificultad de separación con el núcleo familiar. Si bien como señalamos estas dificultades son más

frecuentes entre estudiantes “de afuera”, los que residen en la ciudad también manifestaron dificultades para “reintegrarse a la sociedad” luego de la pandemia:

“Eso fue muy fuerte, porque estuvimos encerrados yo viviendo con mi abuela, mi abuela viendo TN todo el tiempo, fue muy cruel, entonces después querer reintegrarse con la sociedad, te das cuenta, que adquirís hábitos que no eran frecuentes, no sos vos mismo, incómodas a la otra persona, siento que fue un choqué muy fuerte”. (Estudiante de Arquitectura)

En relación con lo anterior, la pandemia habría profundizado procesos de individualización con efectos en la subjetividad juvenil (Semán y Welschinger, 2023). En este sentido, son muchos los relatos en los que se expresan dificultades para socializar y organizar salidas y encuentros entre amigos/as por fuera de la facultad. A los hábitos incorporados en tiempos de pandemia se suma la incidencia de la crisis económica y, como un factor específico de la ciudad de Rosario, los episodios de inseguridad ligados a la problemática del narcotráfico. En este sentido, un espacio de la universidad que es valorado especialmente por los/as estudiantes -especialmente de Medicina- es el Comedor Universitario. Como la mayoría de los/as entrevistados/as alude a que no suele realizar actividades nocturnas en la ciudad, este espacio aparece como un lugar de encuentro de vital importancia para la sociabilidad estudiantil.

Modos de habitar los espacios universitarios

Entendemos que hay dos planos de análisis para pensar el habitar la universidad por los/as estudiantes, por un lado, el plano de quienes ejercen el poder del diseño social, político y cultural de esos espacios y, por otro lado, los usos que efectivamente practican las personas que los integran. Es por ello que nos interesa recuperar la tensión entre las categorías de estrategias y tácticas desarrollada por De Certeau (1996b). Desde la perspectiva de este autor, las maneras de hacer obedecen a la ley del lugar, que tiene sus cimientos en las *estrategias* creadas y distribuidas desde el poder para producir e imponer los usos y acciones que se esperan de ese lugar. Las *tácticas*, por el contrario, son aquellos usos que instauran algo de la pluralidad y creatividad a ese orden, planteando un intervalo respecto de lo que se espera que se haga en ese lugar, con efectos imprevistos.

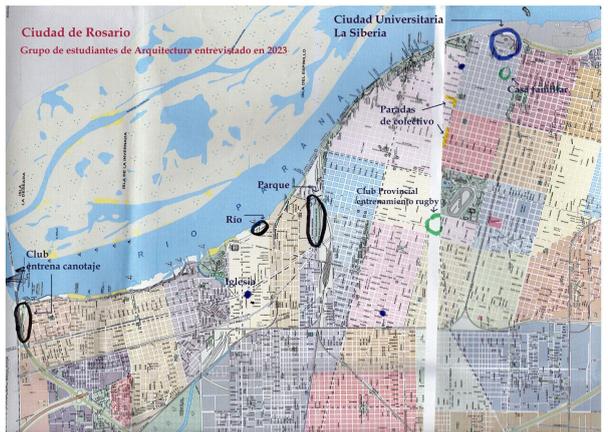
Es en este sentido que trabajamos la categoría de espacio en el vértice entre las estrategias trazadas por los que diseñan y ordenan esos espacios para producir cierta sociabilidad y, quienes los usan cumpliendo con las maneras de hacer impuestas y produciendo las propias.

En la investigación que llevamos adelante, se hace foco en las tácticas de los/as estudiantes ya que nos interesa comprender los usos de los espacios de la universidad en tanto que espacios públicos, espacios colectivos (Gamboa Samper, 2003) que por estas características son espacios de encuentro, de intercambio, de diferencia. Para ello, como especificamos, nuestro diseño metodológico incluye un trabajo gráfico de mapas e íconos para visualizar sus circuitos cotidianos y uso de los espacios en la ciudad pero sobre todo, en relación con la universidad.

En este sentido, apoyamos el análisis teórico metodológico de los recorridos y espacios junto a lo que recupera De Certeau (1996a) sobre los primeros mapas medievales que llevaban los trazos rectilíneos de recorridos, las distancias acotadas en tiempos de camino. En ellos el autor destacaba las *figuras narrativas*, articulando las *prácticas espacializantes* con las operaciones históricas de donde resultan mapas que eran construidos a través de sus usos y experiencias vividas. Este autor diferencia allí el lugar como un orden, donde los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia, donde cada uno tiene su lugar propio, su estabilidad; en contraposición con el espacio como “lugar practicado”. Los espacios son las acciones de sujetos históricos, ya que un movimiento condiciona la producción de un espacio y lo asocia a una historia (De Certeau, 1996a, p. 130). Una de las aristas enlaza los espacios con los relatos, entendiendo que son los relatos los que tienen capacidad de simbolizar los espacios y organizarlos, son nuestros *transportes colectivos*.

En relación con lo anterior, en esta última sección de la ponencia, nos detendremos a *leer* los mapas construidos en los grupos focales a través de las imágenes y los relatos estudiantiles, para lograr componer sus geografías de acciones y las operaciones espacializantes realizadas. Estos mapas reúnen lugares recibidos por la tradición y otros producidos por *su* observación. A través de sus relatos nos proponemos identificar lo que se puede hacer y fabricar de un espacio; se trata de captar sus itinerarios para hallar claves de socialización y construcción de la identidad estudiantil universitaria, captar el lenguaje simbólico del espacio de la universidad.

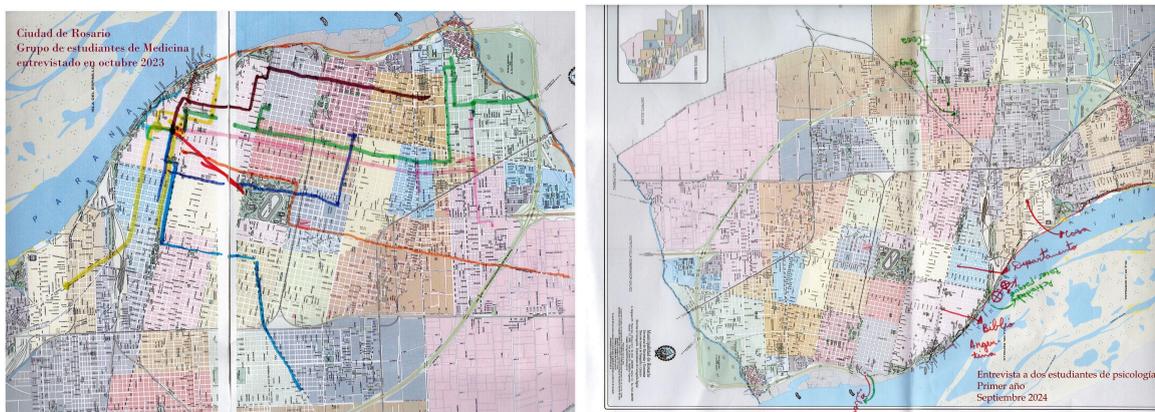
De este modo, les presentamos un mapa de la ciudad, con su orden instaurado, y se les solicita que marquen sus recorridos en la ciudad.



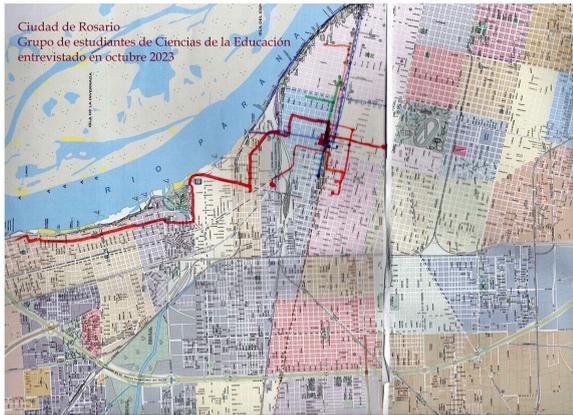
Como puede observarse, en el primer mapa nos encontramos que en lugar de recorridos lo que este estudiante hizo fue señalar espacios de sus prácticas cotidianas: los clubes donde entrena rugby y canotaje, ambos espacios deportivos y afectivos; una zona de la playa del río Paraná donde se reúnen con amigos; la iglesia a la que asisten y que funciona como institución identitaria; la parada de colectivo extensamente relatada a propósito del peligro urbano; la Ciudad Universitaria “La Siberia”, la Facultad a la que asiste, el comedor universitario, relatados como espacios que ocupan mayor espacio en su vida e identidad.

Detectamos que allí donde los relatos desaparecen se produciría una pérdida de espacio, en tanto si le faltan narraciones el grupo o el individuo sufre una regresión hacia la experiencia (De Certeau, 1996a, pp. 136).

En este sentido el relato delimita los espacios autorizados, los desplazamientos, los límites. Estos espacios marcados por los/as estudiantes de la carrera de Arquitectura, son las figuras narrativas de sus “lugares practicados” y dan cuenta entonces de que son aquellos autorizados por ellos/as mismos/as.



¹ Las referencias a los espacios se hicieron en función de los relatos estudiantiles



En los mapas anteriores, trabajados por estudiantes de la carrera de Medicina, Psicología y Ciencias de la Educación, la expresividad de sus recorridos emerge completamente. En las entrevistas grupales, los/as estudiantes marcan un recorrido que incluye el tránsito por todos los espacios. También en el mapa construido por estudiantes de Psicología, se marcan los espacios, por un lado, y, los recorridos que hacen por el parque y el río Paraná. Allí el recorrido refiere específicamente a un paseo con amigos/as que se presenta frecuente en su cotidianidad. Mientras que en los demás, los recorridos en sus relatos están explicados por el camino de sus residencias hacia los distintos espacios que habitan.

Los recorridos en la ciudad son de vital importancia para los/as estudiantes, ya que se manejan en su mayoría a través del transporte público. En los relatos, adquiere peso estar en la parada de ómnibus o llegar allí, la espera, los horarios en los que se puede estar y los que no, las demoras. Así, los desplazamientos por la ciudad, lejos de ser elementos accesorios, resultan clave para los/as estudiantes, tanto para quienes nacieron aquí como para aquellos/as que vienen de otras localidades: *“Soy de acá de Rosario y sigo viviendo en mi casa, en la Florida. Y bueno, también me sigo perdiendo por más que sea de acá... Y el colectivo me tomo siempre el mismo tiempo para ir y volver”* (Estudiante de Medicina).

También observamos que los relatos sobre la ciudad están cargados de referencias sobre el miedo y la inseguridad, especialmente en en la nocturnidad.

E1- Yo voy al gimnasio, pero más cerca de mi casa

E2- Yo iba pero está caro. Hay que adaptarse acá porque sino no te da el bolsillo

-COORDINADORA: Sí, el de la universidad es gratuito para ustedes. Es muy mínimo lo que se les cobra. Cuenta con pileta, todas las actividades para los estudiantes con el certificado. Son espacios gratuitos.

E1- Sí, pero queda re lejos.

E 2- Y a mí como que me da miedo.

COORDINADORA: ...¿Te da miedo?...

E 2: Sí, en el horario de mañana y de tarde no puedo y de noche me da miedo ir caminando (Focus Group, Carrera de Medicina).

Si bien las conversaciones comienzan con una negativa total a transitar por la ciudad cuando oscurece, observamos que esta serie de descripciones de encierro en sus departamentos u hogares comienza a matizarse con salidas, encuentros y cuidados entre amigos/as o compañeros/as:

“Apenas llegué era, se esconde el sol y yo ya tengo que estar adentro. O sea, no puedo estar afuera si es de noche. Y ahora como que me voy soltando y agarrando confianza, pero tampoco. Si salgo de noche prefiero salir acompañada”. (Estudiante de Medicina)

“Yo que estoy acá, no me llevo nada en la mochila porque se que me la pueden abrir o te la pueden sacar. Siendo acá también me da inseguridad salir y más de noche, que no sabes quién estará ahí si te están esperando a vos en la esquina o a un amigo. No salgo sino es con amigas, que también te puede pasar lo mismo, pero te sentís más segura, no sé, de no estar corriendo sola y correr todo en conjunto”. (Estudiante de Medicina)

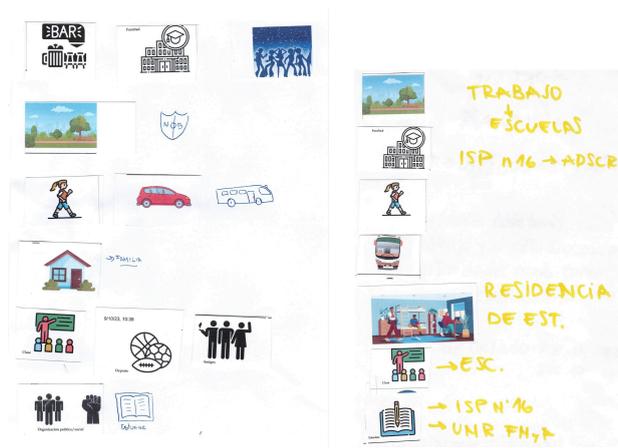
En relación a estos dichos, De Certeau (1996a) afirma que “*el relato no se cansa de poner fronteras, límites trazados por los puntos de encuentro y los desplazamientos sucesivos*” (pp. 138). Es así que se logran constituir una red de diferenciaciones y una combinatoria de espacios. La paradoja de la frontera es que los puntos de diferenciación entre los cuerpos también son los puntos en común, la frontera puede funcionar como un intervalo o convertirse en un puente y hasta incluso, traicionar así “el orden”, parafraseando al autor.

Anteriormente, mencionamos que las zonas de parques y río se destacan fuertemente en los mapas y en los íconos elegidos. Aunque no se perciban como tal necesariamente por los/as estudiantes se trata de espacios públicos que cumplen esta función de encuentro con los próximos pero también con los ajenos. Allí las tácticas para llegar y permanecer se sustentan en que sea durante el día. Las zonas de aire libre parecieran cobrar especial sentido para estos jóvenes. La identidad sobre el río Paraná que actualmente parece obvia, forma parte de los grandes cambios urbanos que se produjeron en el pensamiento sobre las ciudades. En el caso de Rosario, hace 30 años atrás la ciudad “le daba la espalda al río”, no había acceso al mismo y muchos menos espacios públicos para acceder a él. Los recorridos por la ciudad de los/as jóvenes eran otros.

En los últimos años las ciencias sociales vienen prestando una mayor atención al trabajo de objetivación de las sensibilidades, y cómo estas expresiones subjetivas interrogan los funcionamientos sociales. Cólera, indignación, miedo, alegría son estados afectivos, experiencias subjetivas, que se experimentan individualmente pero conciernen a lo colectivo, por tanto, a la política (Payre, 2016). Robin (2016) plantea dos realidades contrarias que conviven en los actuales contextos, un clima de miedo (podemos mencionar, por ejemplo, hechos terroristas, de inseguridad, ambientales) que mediante acciones políticas se van reduciendo, con hechos concretos, y del otro, una infraestructura de la política del miedo que va creciendo.

Las ciudades latinoamericanas se encuentran en esta disputa cotidiana por la seguridad-inseguridad y esto implica una atención acentuada en el espacio público, entendido como lugar que posibilita el encuentro y el intercambio para la colectividad que la habita, que permite que efectivamente una ciudad sea más que una simple agrupación de casas y edificios (Gamboa Samper, 2003); un ámbito contenedor de conflictividad social que tiene diferentes posiciones dependiendo de las coyunturas y de la ciudad que se trate, permite reconstruir el derecho a la asociación, a la identidad y a la polis, un espacio como aquel donde necesariamente convivan múltiples voces, múltiples manifestaciones y expresiones de la ciudad (Carrión, 2019).

En los siguientes gráficos podrá observarse el trabajo con íconos que realizaron los/as estudiantes, donde se hace foco en los espacios en tanto que lugares practicados, capaces de configurar pertenencia e identidad.





En estas imágenes, que resaltan las prácticas cotidianas, vemos cómo la facultad, las clases, el estudio, las actividades deportivas se repiten rigurosamente. Asimismo, en uno de los casos aparecen menciones a referentes familiares significativos, e incluso se les da un lugar importante a las mascotas.

Por último, en la conversación posterior a dicha actividad focalizamos en cómo llegan los/as estudiantes a sus carreras y sus experiencias en los primeros recorridos por las mismas. Vimos así que la decisión de elegir la carrera afrontó la tensión entre lo público y lo privado. La experiencia de una escuela de nivel medio privada generaba dudas con respecto a enfrentar o animarse al *espacio público*: “*No sabía si público o privada porque toda mi vida fui a escuela privada y fue un cambio grande, había recibido muchos comentarios*” (Estudiante de Arquitectura), “*Imaginaba más el contenido que se iba a dar pero no me imaginaba cómo iba a ser el ambiente porque nunca había estado en un edificio de la UNR y la verdad es que me re gustó, me sirve mucho que se así, independiente*” (Estudiante de Medicina). En las experiencias de las carreras que están en La Siberia, que dentro de nuestras entrevistas son Arquitectura y Psicología, se destaca lo que implica para los/as estudiantes habitar una ciudad universitaria: “*este lugar me encanta, La Siberia, yo estoy enamorada de la Siberia*” (Estudiante de Arquitectura), “*nunca había pisado un lugar público tan lindo, sentirme tan cómodo*” (Estudiante de Arquitectura), “*te da gusto estar acá*” (Estudiante de Arquitectura), “*-siempre estamos acá en Psico, pero hay unos chicos que conozco que siempre toman mate en Arquitectura. -También ahora está toda esa parte del aulario que está todo abajo, que tiene bastante verde también, lo que tiene bueno Psico es que tenemos bastante patio entonces la gente se queda acá tomando mate*” (Estudiante de Psicología).



La Siberia gana peso en el relato de los/as estudiantes en tanto espacio público y colectivo para ser habitado más allá del cursado. En el caso de Medicina y Ciencias de la Educación, el habitar la universidad está mediado por los vínculos que se generan por docentes, tutores, ayudantes. Los lugares performan a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico. Es por ello que el conjunto escolar habla de la institución que alberga y, aunque lo haga de manera silenciosa, se hace oír (Escolano Benito, 2000). Su lenguaje es sutil, siempre perceptible y, si bien muchas veces está ausente desde los planes oficiales o en las acciones privadas, cada decisión, desde las aparentemente menos trascendentes a las más visibles, señalan una posición (Chiurazzi, 2007).

A modo de interrogantes finales

A partir de estas primeras indagaciones, y a modo de conclusiones preliminares, podríamos identificar que un elemento que emerge como novedoso es que las relaciones con el saber, que hemos caracterizado como consolidadas a partir de estrategias de evasión y atajos (Ortega, 2008), adquieren nuevos contornos a partir de los efectos que estarían teniendo las nuevas tecnologías de la información. Estas propician mayores grados de fragmentación, superficialidad y dispersión del conocimiento, a la vez que multiplican los efectos de la inabarcabilidad. Estas lógicas, al combinarse con relaciones con el conocimiento consolidadas en la evasión y los atajos, tendrían como resultado la profundización de estas características haciendo que sea aún más complejo contrarrestarlas. Incluso, retomando la idea vertida por Ortega (2008) respecto de que en tales estrategias de evasión podríamos hallar un sujeto que se posiciona activamente frente al carácter coercitivo del conocimiento como imposición, ¿cómo podríamos interpretar que la lógica que promueven las nuevas tecnologías de la información se condigan con “el desinterés activo por la comprensión” (Ortega, 2008)? ¿acaso las nuevas tecnologías promueven la emancipación del yo respecto

² Imágenes de La Siberia, Ciudad Universitaria.

de la coerción del saber? O ¿han permitido generar nuevos atajos donde seguir reafirmando activamente la evasión frente a la comprensión? Al respecto, Fisher (2009) señala que si la figura del capitalismo disciplinario fue la del “trabajador-presos”, la de la actual sociedad de control es el “deudor-adicto” donde la adicción perpetua al entretenimiento produce una “interpasividad agitada y espasmódica, acompañada por una incapacidad para concentrarse o hacer foco” (Fisher, 2009). Seguir en la escuela - o en el caso que nos preocupa, en la universidad- parece la opción más segura, pero si la flexibilidad, el nomadismo y la espontaneidad son los rasgos salientes de esta sociedad de control, ¿qué sentidos contraponer cuando el centralismo, el localismo y la rigidez no gozan de “buena prensa”? (Fisher, 2009). Frente al desinterés por la comprensión, la pasividad o las dificultades para hacer foco aparece el deseo por el saber como posibilidad de movilizarse del sujeto y donde los/as otros/as, las relaciones que establecemos, son centrales en la construcción de la identidad y del placer por el aprender (Charlot, 2021).

Tal como analizamos en relación a las transformaciones en la sociabilidad, Sibilia (2018) destaca tres características atribuibles a las subjetividades que se producen y estimulan en contacto directo con las tecnologías digitales: visibles, conectadas y dispersas. Estas subjetividades, que gozan de rasgos comunes productos de transformaciones sociales de largo alcance y donde las tecnologías digitales han logrado “acoplar” (Sibilia, 2018), también sufren los efectos de fuertes procesos de individualización. Así, identificamos una mayor dificultad para establecer vínculos entre estudiantes donde emergería como una de las causas principales las huellas de la pandemia, vinculadas a una reclusión en el hogar, sumado a la crisis económica y al cuadro de violencia en la ciudad. Estudiantes más aislados/as, pero conectados/as.

En este escenario, los recorridos urbanos estudiantiles están atravesados por discursos y prácticas de inseguridad, empero, entendemos que se crean *tácticas* (De Certeau, 1996) para movilizarse y encontrarse, en donde las restricciones acerca de los desplazamientos se empiezan a matizar cuando se trata de mapear sus circuitos, así como los relatos de miedo empiezan a matizarse con operaciones para contrarrestarlo. El uso de la facultad, de cada facultad donde estudian los/as estudiantes, va adquiriendo densidad en el transcurso del primer año. En algunos casos, la pertenencia al mismo se gana a través de la mediación que los/as docentes hacen en el aula, la capacidad de generar lazos, escuchas permeables a las necesidades de sociabilidad de los estudiantes. En otros, como lo es el de La Siberia, la propuesta espacial en sí misma contiene rasgos que permiten usos múltiples, singulares, disonantes de cómo habitarla, dando cuenta que las estrategias sobre el espacio público (De

Certeau, 1996b), las decisiones que se toman sobre su diseño, dan lugar a los/as estudiantes a formar parte del entramado histórico de relaciones académicas, sociales y afectivas de la universidad. También resuena el comedor universitario como un espacio de sociabilidad importante a la par que una respuesta a la situación económica que atraviesan muchos/as de ellos/as. Si bien los espacios no son liberadores en sí mismos, en tanto la libertad es una práctica, un ejercicio, “*la arquitectura puede producir efectos positivos cuando las intenciones liberadoras del arquitecto coinciden con la práctica real de la gente en el ejercicio de su libertad*” (Entrevista a Foucault, Rabinow, 2015; pp. 5).

Referencias bibliográficas

- Boucheron, P., Corey, R. (2016) *El miedo*. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Carli, S. (2014). La sociabilidad estudiantil en las universidades públicas. Perspectivas teóricas y horizontes de investigación. *Pensamiento universitario*, 16, 55-64.
- Carrión, F. (2019). El espacio público es una relación no un espacio. *Derecho a la ciudad: una revocación de transformaciones urbanas en América Latina*, 191ológica Nacional Regional Rosario.-219.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2021). Los Fundamentos Antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*, 2(1), 1-19.
- Chiurazzi, T. (2007) Educación para la arquitectura En BAQUERO R, DIKER G., Frigerio, G. (comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires. Del estante editorial.
- Coulon, A. (2008). A condição de estudante. A entrada na vida na universitária, Salvador: EDUFBA.
- De Certeau, M. (1996a). *La invención de lo cotidiano 1. El oficio de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1996b). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa*, 1, 2-80.
<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>

- Dussel, I, Becerra, M. (2024) Dar clases en la era Milei. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/dar-clases-en-la-era-milei-cruzada-cultural-en-el-aula>.
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6 (10), 13-25. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Dussel, Inés (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. *Revista del IICE*, 51, 31-48. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/11333/10274>
- Escolano, B. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fiske, M. Kendall, P. y Merton, R. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada (traducción de consuelo del Val y Javier Callejo). *Empiria, Revista de metodología de ciencias sociales*. ISSN 1139-5737, N° 1, 1998, págs. 215-230.
- Gamboa Samper, P. (2003). El sentido urbano del espacio público. *Revista Bitácora* 7 (1) 13-18.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior* 46(182) (2017) 71-87. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en blanco* (12), 19-49.
- Marini, M.P. (2017) Tesis Doctorado: La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Payre, (2016) Introducción. En Boucheron, P. Corey, R. *El miedo*. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabinow, P. (2015). Espacio, saber y poder. Entrevista a Michel Foucault. *Bifurcaciones: Revista de estudios culturales urbanos*, ISSN-e 0718-1132, N°. 19, 2015
- Risler, Julia y Ares, Pablo (2013). *Manual de mapeo colectivo : recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta Limón.
- Sennet, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.

- Sibilia, Paula (2018). Subjetividades contemporáneas y formación universitaria. Rupturas y encuentros. Entrevista realizada por Glenda Morandi y Lucrecia Gallo.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6504/5572>
- Simmel, G. (2002). *Cuestiones fundamentales de sociología*. Gedisa.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens
- Vommaro, P. (2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario-CLACSO.
- Vommaro, P. y Pérez, E. (comp.) (2023). *Juventudes, democracia y crisis. Pandemia, post-pandemia y después*. Grupo Editor Universitario-CLACSO.