

Ingresar a la universidad en la post pandemia: experiencias de estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario

University Entry in the Post-Pandemic Era: Experiences of Students from the National University of Rosario

Irene Macera¹
María Luz Prados²

Resumen

El presente artículo se enmarca en un proyecto de investigación acerca de los sentidos sobre la universidad en tiempos de post pandemia focalizando en la relación con el saber, las experiencias de sociabilidad y los modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Aquí puntualizamos en torno a los modos en que estudiantes de los primeros años de las Facultades de Arquitectura y Medicina se relacionan con el saber, habitan la universidad y la ciudad y se relacionan a partir del registro de entrevistas grupales a estudiantes, realizadas entre octubre y diciembre del 2023. Entre los principales hallazgos encontramos que las relaciones con el saber están atravesadas por demandas estudiantiles en torno al acompañamiento y la afectividad y algunas especificidades que hacen al campo de conocimiento y el Plan de Estudios. En cuanto a las formas de habitar la universidad y la ciudad encontramos que están atravesadas por situaciones de violencia urbana y la crisis económica, emergiendo la universidad como espacio “seguro”. Por último, en relación con la sociabilidad estudiantil hipotetizamos algunas transformaciones producto de la pandemia y los efectos de la reclusión en los espacios domésticos

Palabras claves: Relaciones con el saber; formas de habitar; sociabilidad estudiantil; universidad; ingreso

Abstract

This article is part of a research project about the meanings of the university in post-pandemic times, focusing on the relationship with knowledge, experiences of sociability and ways of inhabiting institutional spaces from the perspective of students from the first years of the National University of Rosario (UNR), Argentina. Here we point out the ways in which students from the first years of the Faculties of Architecture and Medicine relate to knowledge, inhabit the university and the city and relate to each other based on the record of group interviews with students, carried out between October and December 2023. Among the main findings we find that relationships with knowledge are crossed by student demands around accompaniment and affectivity and some specificities that make up the field of knowledge and the Curriculum. Regarding the ways of inhabiting the university and the city, we find that they are crossed by situations of urban violence and the economic crisis, emerging the university as a “safe” space. Finally, in relation to student sociability, we hypothesize some transformations resulting from the pandemic and the effects of confinement in domestic spaces.

Keywords: Relationships with Knowledge; Ways of Living; Student Sociability; University; Admission

Introducción

El tramo del ingreso a la universidad viene siendo estudiado en los últimos años desde distintas perspectivas en todo el mundo. Estas investigaciones dieron lugar a la emergencia de un campo de estudio acerca del Primer Año Universitario y de los “inicios universitarios”. Así, varios de ellos coinciden en identificar al ingreso como un momento crítico en las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2015; Silva Laya, 2015), que tiene incidencia en los procesos de “afiliación” (Coulon, 2017) y en el abandono universitario (Ezcurra, 2013; Santos Sharpe, 2020).

A este momento crítico, que en sí mismo supone el ingreso a una institución nueva y con características particulares como son las de la universidad pública, se suman las transformaciones que trajo aparejada la pandemia originada por un coronavirus denominado SARS-CoV-2, causante del síndrome respiratorio agudo severo Covid-19, entre los años 2020-2022. El Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM) (2021) afirma que la pandemia se cobró más de dos millones de vidas en todo el mundo, generó el empobrecimiento de cientos de millones de personas e incrementó la desigualdad de forma abrumadora al mismo tiempo en prácticamente todos los países del mundo. De este modo, la pandemia generó un agravamiento de las desigualdades ya existente a partir de la conjugación de un conjunto de procesos -crisis alimentaria, crisis sanitaria, aumento del desempleo y de la pobreza, crisis educativa, entre otras- que afectó principalmente a las mujeres y a la niñez. Asimismo, por las restricciones sanitarias, se produjo un cierre simultáneo en casi todo el mundo de las instituciones educativas y una progresiva vuelta a la presencialidad.

Sin dudas, aún está en exploración cuáles son los efectos que ha producido la pandemia en la sociedad y, particularmente, en la educación. El pasaje hacia la virtualidad, producto de la “virtualización forzosa” (Cannellotto, 2020), supuso, en términos de Dussel (2020), una “domiciliación” de las actividades académicas. La suspensión de las actividades presenciales y su recreación en espacios digitales, en ámbitos domésticos, implicó una interpelación a las formas tradicionales de interacción, obligando a repensar las dimensiones de los tiempos, los espacios, los saberes, las relaciones pedagógicas y de pares y los formatos tecnológicos. La vuelta a la presencialidad trajo, entre sus transformaciones más visibles la aceleración en la introducción de nuevas tecnologías en las aulas y los avances en la virtualización de la educación. Sin embargo, aún queda por reflexionar acerca de los cambios que se produjeron en términos de la sociabilidad, las relaciones con el saber y los modos de habitar los espacios en estos tiempos “post pandémicos”. Particularmente, nos interesa indagar cómo se reconfigura la experiencia universitaria en estos nuevos tiempos.

En este artículo presentamos algunos avances de un proyecto de investigación³ de mayor alcance que busca ahondar en los sentidos sobre la universidad en tiem-

pos de post pandemia, focalizando en la relación con el saber, las experiencias de sociabilidad y los modos de habitar los espacios institucionales desde la perspectiva de estudiantes de los primeros años de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Aquí puntualizamos en torno a los modos en que estudiantes de los primeros años de las carreras de Arquitectura -Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño (FAPyD)- y de Medicina -Facultad de Cs. Médicas- se relacionan con el saber. La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa, centrada en grupos focales con participación de estudiantes del primer año de las carreras bajo estudio realizadas entre octubre y diciembre del 2023.

Marco conceptual

En primer lugar, cabe señalar que asistimos a momentos donde los procesos de socialización, tal como fueron caracterizados en la modernidad, fueron transformándose hacia lo que algunos autores llaman un universo post-social (Laddaga, 2010) caracterizado por la resistencia de los individuos a construir su propia vida al beneficio de alguna de las totalidades de antaño, dicese, la nación, la clase, el partido. Donde prevalece la voluntad exacerbada de ser sí mismo, prescindiendo de las expectativas sociales que estructuraron todo el andamiaje científico social hegemónico para pensar las sociedades. A los individuos en los universos contemporáneos se les propone que piensen sus trayectorias como secuencias abiertas en ausencia de programas de acción colectiva. Se propende a abandonar la idea de que las colectividades son capaces de regular eficazmente. Lo social se convierte entonces en nichos entrecerrados que entran en comunicación en rituales como movilizaciones, conciertos, deportes, etc.

De este modo, emergen formas de socialidad que se producen menos en torno a los focos clásicos de identificación que en unidades más pequeñas, de membresías menos definidas, más variables. Son formas de asociación que son no organizacionales y muchas veces no institucionales, translocales y dispersas, cambiantes y móviles. Es por esto que Dubet (2010) refiere al “declive institucional” (Dubet, 2010) donde se visualiza una pérdida de la capacidad mediadora de las instituciones como signo de debilitamiento de su forma de “trabajo sobre los otros” y de la desarticulación de los procesos de socialización y subjetivación. De este modo, cabe también preguntarse acerca de las limitaciones y desafíos que adquiere esta tarea en estas particulares condiciones. Sin dudas, estas transformaciones sociales interpelan a las instituciones en general, y a las educativas en particular, siendo la universidad uno de los espacios dónde aún queda por ahondar qué efectos tienen estos cambios sociales.

Por otro lado, en los últimos años se produjo la emergencia de un campo de estudio acerca del Primer Año Universitario y de los “inicios universitarios”. Varios estudios, enmarcados en estas líneas de indagación, han reconocido al ingreso como

un momento crítico en las trayectorias estudiantiles (Pierella, 2015; Silva Laya, 2015), que tiene incidencia en los procesos de “afiliación” (Coulon, 2017) y en el abandono universitario (Ezcurra, 2013; Santos Sharpe, 2020). Al respecto, Dubet (2005) señala que el estudiante es una “producción” en tanto aprendizaje progresivo de un “oficio”, del oficio de estudiante, que supone adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones; este aprendizaje tendría un carácter escolar. Diversos estudios han señalado dificultades en el momento de la construcción del oficio de estudiante (Ezcurra, 2013; Silva Laya, 2015) y han destacado el rol activo que tienen las relaciones con los pares y con la docencia, así como la institución. Mastache, Monetti, y Aiello (2014) destacan las pequeñas decisiones cotidianas que realiza el estudiantado implican modos de relacionarse con la universidad y sus estudios que dan lugar a “éxitos” o “fracasos” en sus trayectorias. Asimismo, que estas decisiones, aparentemente personales, se encuentran construidas socialmente y que expresan condicionamientos sociales y particularidades en los significados sociales que portan los sujetos y sus trayectorias (Mastache, Monetti, y Aiello, 2014).

En esta línea, Serres (2012) analiza la relación entre algunas transformaciones sociales –alargamiento de la expectativa de vida, crecimiento del divorcio, distinta relación con el tiempo y el espacio, mayor multiculturalidad, multiplicación de las nuevas tecnologías– y la producción de juventudes con algunas características particulares. Así, refiere a que los/as jóvenes presentes en las aulas universitarias ponen ejemplos, en lugar de dar conceptos; priorizan el relato y lo individual, por sobre las generalizaciones y lo colectivo; su relación con la naturaleza es la del tiempo del ocio y del turismo, ya no se refiere al trabajo o a la alimentación; viven en la ciudad y con mayor densidad poblacional; son más sensibles a su entorno y tiene mayor conciencia ambiental. A su vez, destaca que vivimos en momentos donde el saber se encuentra más accesible, disponible, distribuido, y objetivado, lo cuál pone en tensión el lugar de la docencia. En esa relación entre docentes y estudiantes en las aulas universitarias del siglo XXI destaca como característica de época el *murmullo permanente* y destaca que esto también se da en el espacio público en general. Esto lo lleva a la pregunta de si aún persisten figuras reconocidas/autorizadas que merezcan la total atención. Por último, destaca que estos nuevos individuos, inmersos en la virtualidad y la simultaneidad necesitan nuevos lazos sociales.

Dentro de estas transformaciones epocales la pandemia y la “virtualización forzosa” (Cannellotto, 2020) tuvieron efectos particulares. Como mencionamos anteriormente, el pasaje hacia la virtualidad supuso una “domiciliación” (Dussel, 2020) de las actividades académicas y su recreación en espacios digitales, en ámbitos domésticos, lo que implicó interpelaciones a las formas tradicionales de interacción. Esto llevó a que en la vuelta a la presencialidad trajera aparejada una reflexión acerca de las transformaciones producidas en cuanto a las dimensiones de los tiempos, los espacios, los saberes, las relaciones pedagógicas y de pares y los formatos tecno-

lógicos. La vuelta a la presencialidad trajo, entre sus transformaciones más visibles la aceleración en la introducción de nuevas tecnologías en las aulas y los avances en la virtualización de la educación. Sin embargo, aún queda por reflexionar acerca de los cambios que se produjeron en términos de la sociabilidad, las relaciones con el saber y los modos de habitar los espacios en estos tiempos “post pandémicos”.

Charlot (2021), desde una perspectiva socio-antropológica dirá que el aprender está ligado a los procesos de humanización, socialización y singularización; es un hecho antropológico específico, que se construye en una historia inseparablemente social y singular. Es por esto, que la relación de saber está constituida por una triple vinculación: con uno/a mismo, con los/as otros/as y con el mundo. Los modos de habitar los espacios y de transitarlos por ellos, las formas en que el estudiantado se vincula entre sí, con la docencia y con la institución tiene efectos en las formas de relacionarse con eso. Al respecto, Guzmán (2017) agrega que los objetivos institucionales se encuentra mediados por la dimensión subjetiva por lo que atender las condiciones personales, familiares y académicas de los 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. Carlino (2019) insiste en que el estudiantado llega a la universidad con experiencias previas en sus relaciones con el saber y con las instituciones, pero las mismas no son inamovibles, ya que el deseo de ponerse en marcha para estudiar y aprender depende del interés personal y, del interés situacional.

Consideraciones metodológicas

El estudio en el cual enmarcamos este artículo adopta como enfoque metodológico la “perspectiva relacional” (Achilli, 2005) que concibe al proceso de investigación como una búsqueda por relacionar distintas dimensiones de una problemática “analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2005, p. 17). Esta perspectiva destaca el carácter de movimiento y conflictividad que poseen las prácticas y relaciones sociales, lo que conduce a la búsqueda y construcción de procesos del pasado y presentes dinámicos, en los que se mueven huellas de otros tiempos, así como proyectos germinales del porvenir (Achilli, 2005). De este modo, adoptamos una estrategia metodológica cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008), siendo las principales técnicas de recolección de datos los grupos focales (Benavides-Lara et al., 2022) y los mapeos colectivos. Ambas técnicas fueron seleccionadas en tanto sintonizan con el enfoque metodológico adoptado, en la medida en que se sustentan en una perspectiva que concibe al conocimiento como una construcción social generada a través de las interacciones y los discursos que se producen y reproducen (Benavides-Lara et al., 2022). Benavides-Lara et al. (2022) afirman que, a diferen-

cia de las entrevistas individuales, los grupos focales son construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad. Así los grupos focales se realizan en un contexto de interacción social entre varios entrevistados/as y el equipo de entrevistadores/as. En la conversación que entablan los/as participantes, a través de las preguntas y la moderación del equipo de entrevistadores/as, se construye conocimiento en interacción (Benavides-Lara et al., 2022).

A su vez, el mapeo colectivo fue utilizado como técnica al interior del grupo focal y contó con un momento destinado para su elaboración. Los mapeos colectivos son técnicas que provienen de la cartografía social (Díez Tetamanti, 2018). Esta permite la construcción de conocimiento de manera sistemática y organizada desde la relación que construyen los/as actores institucionales con el territorio, así se busca articular lo espacial con lo socio-histórico. Es una forma de expresión colectiva e histórica que se relata desde el territorio, desde un orden que surge desde quienes lo habitan, lo construyen y son construídos por él. Desde la perspectiva de Carballada (en Díez Tetamanti, 2018) hacer mapas en forma colectiva y orientado con objetivos claros es una forma de dibujar, de reinterpretar y de develar lo real desde lo simple para ir creando un campo de lo complejo. Así, interesó especialmente la dimensión gráfica y estética de las imágenes y mapas, entendiendo que las mismas potencian la construcción colaborativa y dinamizan el proceso, incorporando una dimensión estética y simbólica al trabajo de producción de conocimiento. Ares y Risler (2015) sostienen que el uso de estos recursos “amplía las metodologías de investigación participativa, y de la incorporación de recursos creativos y visuales surgen formas ampliadas de comprender, reflexionar y señalar diversos aspectos de la realidad cotidiana, histórica, subjetiva y colectiva” (p. 16). De este modo, se diseñaron mapas e íconos que fueron puestos a disposición de los/as participantes para graficar, mostrar y señalar sus opiniones, recorridos y movimientos por la ciudad y por la universidad y los espacios que habitan y que se vuelven significativos.

Los grupos focales y los mapeos colectivos abordaron tres grandes ejes: la relación con el saber, los modos de habitar la universidad y sus experiencias de sociabilidad. La dinámica para cada eje oscilaba entre un trabajo de conversación oral y un mapeo colectivo de sus actividades y lugares de recorrida en torno a la universidad y la ciudad. El primer grupo de preguntas se orientó a conocer al estudiantado -edad, localidades o países de proveniencia- y se les consultó sobre su experiencia de ingreso a la universidad: ¿Cómo imaginaban que iba a ser la universidad? ¿Con qué se encontraron?

¿Qué sienten qué les está aportando la universidad? Si eran de otras localidades les consultamos acerca de cómo les resulta la vida en la ciudad, ¿vuelven seguido a sus ciudades? ¿Qué cambios sienten al vivir en otro lugar?

Un segundo grupo de preguntas tenía que ver con las relaciones con el saber

y se les pidió que caracterizaran a sus docentes, y que opinaran acerca de en qué medidas las clases les han aportado a su formación, qué modalidades de clases tienen y cuáles predominan, cuáles eran sus materias favoritas y qué les gustaba de ellas, cómo se organizan para estudiar y cuántas horas le dedican, si utilizan otro tipo de materiales didácticos además de las clases presenciales y qué cosas consideran que aprendieron en la universidad.

El tercer grupo de preguntas tuvo que ver con los modos de habitar la universidad y la sociabilidad. Así se les consultó acerca de la cantidad de horas están en la facultad y qué actividades realizan, si participan de grupos de estudio, si pudieron armar grupos de trabajo o socialización, si suelen recorrer la ciudad y qué lugares habitan, qué espacios de la universidad conocen y cuáles frecuentan con mayor asiduidad, si participan de actividades extra áulicas -extensión o investigación-, políticas o de activismo y si hay problemáticas sociales o políticas que les interpielen.

En cuanto a la población del estudio cabe señalar que estuvo conformada por estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Arquitectura, Medicina y Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. La muestra se seleccionó de modo intencional cualitativa y por disponibilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008), teniendo en cuenta la representatividad de diferentes áreas del conocimiento que establece la Subsecretaría de Políticas Universitarias (SPU) -Ministerio de Capital Humano- de las carreras de la Universidades Nacionales: Área de Ciencias Aplicadas, Área de las Ciencias Básicas, Área de Ciencias Humanas, Área Salud y Área de las Ciencias Sociales. Finalmente, el procesamiento de los datos se realizó mediante el análisis de contenido (Piovani, 2007) cualitativo interpretativo con construcción de categorías que surgieron de los relatos de los/as respondentes, teniendo en cuenta los contextos institucionales y demás datos proporcionados.

En este artículo presentamos las primeras aproximaciones en torno al material construido en los grupos focales con estudiantes ingresantes de las carreras de Arquitectura y Medicina llevados a cabo en los meses de noviembre y diciembre del año 2023. En el grupo focal de la carrera de Medicina participaron 12 estudiantes ingresantes agrupados/as en una comisión de tutoría, siendo 10 de nacionalidad argentina, 1 de nacionalidad brasileña y 1 de nacionalidad colombiana. En el grupo focal de la carrera de Arquitectura participaron 5 estudiantes ingresantes de nacionalidad argentina.

Modos de relacionarse con la docencia y de vincularse con el conocimiento

Como planteamos anteriormente, en las relaciones con el saber cobra especial sentido las formas de vincularse con la docencia y las mediaciones que se realizan

respecto del conocimiento. En cuanto a las consideraciones respecto de la docencia, estudiantes de Arquitectura refieren a que es heterogénea: “hay un poco de todo, hay profesores que son muy buenos y otros que no” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Los rasgos que se destacan como positivos tienen que ver con aquellos/as que acompañan “en lo que querés hacer”, con los/as que “podes relacionarte” porque “son cercanos”, no “distantes”. Algunos/as son caracterizados/as como “raros”, en tanto son “*exigentes*, pero a la vez *copados*” y otros/as que son “más técnicos y jóvenes” (Melina, Arquitectura, 2023). Entre las características negativas se determina que hay docentes que “no tienen ganas de enseñar” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Mientras que se destaca como negativo aquellos/as que “no entienden situaciones particulares” de los/as estudiantes, como es el caso de Bruno que hace un deporte y está federado representando al país en distintas competencias y muchas veces tiene que viajar, en algunos casos, los/as docentes le permiten hacer las entregas virtuales y en otros tuvo que dejar la materia.

Por su parte, la carrera de Medicina tiene algunas particularidades asociadas al tipo de Plan de Estudio⁴ y que marcan de forma distinta las trayectorias estudiantiles. En lo que respecta a la forma de relacionarse con la docencia el nuevo Plan de Estudio implica que una de las figuras claves sea los/as tutores/as. Esta relevancia aparece constantemente en las entrevistas grupales ya que al ser consultados/as acerca de su relación con la docencia mencionan especialmente a sus tutores/as. Al respecto, los/as estudiantes plantean que el tipo de vinculación que se establece depende de los/as docentes. Mientras que “algunos tratan mal” (Eugenia, Medicina, 2023), otros/as “apoyan”, “ayudan”, “son empáticos” (Sandra, Medicina, 2023). Así, una estudiante plantea que hay profesores que son “divinos, super predispuestos a ayudar, a resolver consultas, son muy empáticos con todos” (Sandra, Medicina, 2023). Sin embargo dice que también hay profesores que “meten confusión (...)”, porque si estás en primer año, acomodándote a lo que es la facultad y un profesor llega y te dice, si no sabes esto dejá la carrera, esta no es tu carrera o cambiate de carrera, me empiezo a cuestionar” (Sandra, Medicina, 2023). También afirma que hay docentes que humillan y relata una situación donde un grupo de estudiantes, entre ellas incluida, se levantó de una clase para retirarse y si bien “le explicamos al profesor que teníamos tutoría, el profesor se re enojó y no quiso ponernos el presente porque su clase terminaba a las 12 hs., nos humillo en frente de todos” (Sandra, Medicina, 2023). Otro estudiantes plantean que en los finales es más visible cómo son los/as docentes y comenta que en la Facultad circulan muchos rumores acerca de que los/as profesores maltratan, si bien aclara que él no lo ha vivenciado.

En estos relatos hallamos que el estudiantado valora positivamente el acompañamiento docente y que destaca como características destacables aquellas relacionadas a la guía y la empatía. Aquí vemos cómo emerge este rasgo de “voluntad de reconocimiento” que viene sosteniendo Pierella (2012; 2014) en torno a la relación

con los/as docentes desde la perspectiva estudiantil. Como contracara aparece el rechazo hacia la indiferencia o la negación de comprender las particularidades o las justificaciones estudiantiles como rasgos asociados a la humillación y el maltrato. Aquí vemos retratado aquello a lo que se refería Serres (2012) respecto de la búsqueda estudiantil por reconocimiento en cuanto a la individualidad y de empatía.

Por otro lado, respecto de las mediaciones respecto del conocimiento, vemos particularidades en las facultades bajo estudio donde la disciplina, el tipo de saber privilegiado y la organización de las clases y los planes de estudios plantean especificidades. Asimismo, hallamos que las acomodaciones y reacomodaciones que supone el ingreso a la cultura académica propia de cada carrera promueve la necesidad de andamiar ese proceso desde la institución. Así, una estudiante de la carrera de Medicina afirma que son los/as docentes quienes “te acomodan” (Sofía, Medicina, 2023). Al respecto, esta misma estudiante plantea que son las asignaturas que puede comprender aquellas que más le gustan (Sofía, Medicina, 2023) lo cuál permite ver una forma de relacionarse con el conocimiento en relación a las posibilidades de comprensión: “me pasaba con Química que en el momento la odie. La verdad que Nutrición la empecé a querer un poco más porque la empecé a entender. Y después te van acomodando los profesores” (Sofía, Medicina, 2023). Aquí aparece como clave la mediación docente como posibilitador del aprendizaje en tanto guía y acompañaña.

Otro aspecto que se destaca como problemático en la forma de vincularse con el conocimiento en la carrera de Medicina es la lógica de resolución de problemas que supone el Plan de Estudios. En los relatos estudiantiles aparecen alusiones a las dificultades que tienen al tener que incorporar conocimientos disciplinares para, luego, resolver un problema. El estudiantado plantea que muchas veces el acceso a esos conocimientos disciplinares se realiza de modo individual, no en las clases. De este modo, aparece que el formato de resolución de problemas supone un alto grado de autonomía estudiantil.

En relación a la carrera de Arquitectura, vemos que impera una lógica disciplinar ligada al campo artístico, a la vez que técnico, aunque, paradójicamente esta dimensión pareciera ser descartada por el estudiantado. En cuanto a la primera lógica, vemos que en esta carrera aparecen formas de representación que la mayoría de las veces se asocia a los lenguajes artísticos. Ya en el primer año el estudiantado debe incorporar el lenguaje visual y entender conceptos a través de un plano. Aquí cobra relevancia las formaciones previas del estudiantado donde para muchos/as es una dificultad el no provenir de carreras técnicas. Sin embargo, resulta interesante destacar que el estudiantado considera que una de las asignaturas que presenta mayor dificultad es humanística, la epistemología, incluso para estudiantes que provienen de escuelas con esa orientación. El malestar respecto de la misma abarca varios aspectos, desde cuestiones relacionadas a la cátedra -“piensan que su materia es la

más importante de la carrera” (Bruno, Arquitectura, 2023), “está mal dada” (Fabricio, Arquitectura, 2023)-, pasando por incomprensiones acerca de su utilidad -“para mí es una materia de relleno” (Bruno, Arquitectura, 2023)-, hasta cuestiones que hablan de una dificultad para entender otro campo del saber como es la filosofía: “yo estaba emocionada porque a mí me gusta la filosofía” (Melina, Arquitectura, 2023), “siempre recalcan unas palabras...yo use la palabra sensaciones y ellos odiaban esa palabra” (Patricia, Arquitectura, 2023).

Aquí vemos cómo se expresa una falta de comprensión que anuda tanto el contenido como la forma y que es clave en el debate acerca de la cultura disciplinar. Por un lado, el ingreso a la cultura académica de arquitectura supone una forma de expresión en el “proyecto arquitectónico”, que se materializa en el dibujo. Se trata de una forma de conceptualizar, una forma de escritura que se despliega de manera paralela a la verbal y es requerida en la construcción de subjetividad estudiantil y la supera, dado que se trata de elegir aspectos del mundo que se van a experimentar (Eisner, 2004). Y por el otro, vemos un rechazo a otras culturas disciplinares que parecieran que no tienen que ver con formarse como arquitecto/a. Incluso, vemos que el rechazo a la asignatura epistemología se da por la consideración de que es un campo de conocimiento “técnico” (Bruno, Arquitectura, 2023) donde ciertas palabras “no se pueden usar” (Patricia, Arquitectura, 2023).

Cuando se trata de pensar el proceso de correcciones en las materias de dibujo y técnica, hay acuerdo entre los/as estudiantes que la docencia te enseña a que “siempre vas a encontrar un error y siempre vas a hacer algo que puedas mejorar, eso es vida” (Fabricio, Arquitectura, 2023). Sin embargo, al referirse a las correcciones de la materia epistemología, las mismas se vuelven frustrantes, no se comprenden, pareciera volverse tedioso estar todo el año con la misma propuesta, no comprenden “la mirada filosófica que pretenden que les pongan a las cosas” (Bruno, Arquitectura, 2023). Ahora bien, si ponemos en relación esta idea de que para las materias relacionadas al arte y la técnica hay un entendimiento en las correcciones entre los/as estudiantes con sus docentes, mientras que en las materias humanísticas-sociales que requieren de un lenguaje textual tanto en la lectura como en la escritura, observamos una peculiaridad que reside en que parecieran comprenderse mejor los aciertos y errores en las materias artísticas-técnicas que en las humanísticas-sociales, incluso en estudiantes que provienen de escuelas secundarias con orientación humanísticas. Aquí podemos hipotetizar, que en el transcurso del primer año de la carrera, donde se pone en marcha el proceso de incorporación en y de la cultura académica de la arquitectura, donde prima una forma de expresión, de comprensión y de ver el mundo asociado a conceptualizaciones proyectuales, espaciales, artísticas y técnicas, los/as estudiantes abrazan esta idea y producen cierto rechazo hacia otros modos de relacionarse con el conocimiento. Quizás se trate de un primer movimiento necesario para entrar en la lógica del campo de estudios elegido.

La universidad como territorio y la sociabilidad estudiantil

Como mencionamos anteriormente, en la construcción de la relación con el saber interviene la relación de los/as estudiantes con la universidad, con el espacio que habitan, y la relación con otros/as, con sus pares, docentes y nodocentes. En cuanto a las formas de habitar la universidad hallamos que al momento de tener que describir el espacio que transitan cotidianamente los/as estudiantes de la carrera de arquitectura utilizan la categoría *ambiente*. Así, en los relatos emerge con fuerza cierta sorpresa acerca del *ambiente* con el que se encontraron y lo ligan a la libertad “que te dan”, la “independencia”, un ambiente “mucho más adulto”, “más austero” donde te dejan solo/a y “te tenés que acostumbrar a sobrevivir”, donde tenes la “posibilidad única” de elegir libremente entre una multiplicidad de cátedras para una misma materia. También, detallan que dicho ambiente se caracteriza por una gran “la calidad humana” de compañeros/as y profesores/as. Es decir, que el ambiente refiere a las personas y lugar en su materialidad, a la atmósfera de relaciones como también a sus aprendizajes personales acerca de cómo habitar ese espacio:

Me encontré con un ambiente mucho más adulto, digamos, y nada, la verdad que me sentí cómoda. Lo que sí sucedió fue que el ambiente de la facu es mucho más austero, en muchos sentidos, como que te dejan mucho más solo, y bueno, te tenés que acostumbrar a sobrevivir, básicamente. (Patricia, Facultad de Arquitectura, 2023)

En los relatos estudiantiles aparece como un aspecto positivo este grado de independencia y libertad que supone el ingreso a la universidad: “No me imaginaba cómo iba a ser el ambiente... la verdad es que me re gustó me sirve mucho que sea así, independiente... o sea, que te den la libertad” (Bruno, Facultad de Arquitectura, 2023). También se destaca como positivo el poder elegir asignaturas, horarios, cátedras con profesores/as específicos, entre otras, cuestiones que son de profunda ruptura con la forma de organización de la escuela secundaria: “Lo que no me imaginaba que estuvo muy bueno... el tema de poder elegir la cátedra que más te gustara, el horario, esa posibilidad es la verdad que es única” (Facundo, Facultad de Arquitectura, 2023)

En la carrera de Medicina también aparece la categoría de “ambiente” y se destaca de modo positivo la libertad en los traslados al interior de la institución: “me gusta el ambiente de la Facultad.. venir a clases, salir a comer, o ir a un kiosco a comprar un pebete” (Salvador, Facultad de Medicina, 2023). De este modo, vemos que habitar los espacios de la universidad aparece ligado, en los relatos estudiantiles, a la posibilidad de adquirir mayor independencia y aparece como un aprendizaje relevante en su experiencia universitaria, donde el espacio material puede colaborar en este salto a un “ambiente” más adulto/a. Esto se visualiza en mayor medida en la carrera de Arquitectura que queda emplazada en la Ciudad Universitaria, llamada

popularmente como “La Siberia”⁵. En los relatos estudiantiles vemos que ingresar a “La Siberia” supone un ingreso a “la universidad”, su materialidad parece ser una dimensión importante en la vivencia de la experiencia universitaria: “Realmente me encantó empezar a venir a la Facu. No sé, este lugar me encanta. La Siberia, creo. Yo estoy enamorada de La Siberia. Me encanta este lugar” (Patricia, Facultad de Arquitectura). Particularmente, hay una ligazón entre la belleza estética y la posibilidad de apropiarse del espacio público: “La verdad que nunca había pisado un lugar público tan lindo, sentirme tan cómodo. Y nada, también me encanta. Me encanta venir acá, me encanta pasar tiempo” (Bruno, Facultad de Arquitectura, 2023); “Coincido, Es muy lindo, toda la Siberia, es demasiado lindo. O sea, te da gusto estar acá” (Franco, Facultad de Arquitectura, 2023).

Una categoría teórica que permite comprender estas percepciones anudadas en la palabra “ambiente”, es la de territorio, en tanto que la acción de territorializar, se la entiende como ese espacio vivido, de articulación con otros, de sentirse “en casa”, de apropiarse de un espacio, construir proyectos y representaciones (Guattari y Rolnik, 2005). Por otro lado, el territorio plantea los contornos de la construcción de la subjetividad estudiantil. Territorializar es hacerse estudiante en ese espacio particular, en las condiciones específicas de la forma en que circula el saber. Y en ese movimiento, los y las estudiantes van construyendo, moldeando, sus maneras de expresarse. Van adquiriendo los estilos de ese cuerpo de conocimientos, valores, certezas que engloba una carrera. 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).

Bosch (2009) llama “habitar” a la acción de apropiarse de un espacio y convertirlo en lugar. En esta dirección, el espacio universitario podría pensarse como efecto de una intervención educativa, y no como punto de partida. Efecto que tiene movimiento, en cuanto se recrea una y otra vez, en las y los profesores y en cada grupo de estudiantes. Efecto que lleva consigo la singularidad de los sujetos/actores. Su lengua, su modo de convivir con el ambiente, su posición de clase, su género. Aunque exista un edificio universitario que preceda una experiencia pedagógica, el habitar ese edificio (o hacerlo “habitable”) lo vuelve un espacio diferente al inicial. Lo inaugura de otro modo (Serra, 2018).

Respecto de las formas de acceder y recorrer la universidad, a la conversación sobre las preguntas disparadoras se sumó el mapeo colectivo donde el estudiantado podía utilizar íconos y marcar sus recorridos en un mapa de la ciudad, también

podían dibujar lo que no se encontraba representado.

Imagen 1



Nota. Producción de estudiantes al interior del grupo focal de la carrera de Arquitectura, 2023)

Allí nos encontramos con experiencias donde los traslados son percibidos como más independientes, en relación a la escuela secundaria. En su mayoría, se debe a que los realizan en auto, ya que los llevan diferentes familiares, otros tienen carnet de conducir y se manejan solos. Sin embargo, es distinta la situación para aquellos/as estudiantes que viven en localidades aledañas, que dependen de una sola línea de colectivo, ya que se les dificulta el ingreso y la salida a la facultad. Los relatos coinciden en referir a las esperas en las paradas de los colectivos, el temor de estar allí solos y solas tanto tiempo. Caminar por la ciudad también lo perciben como un problema de inseguridad que tratan de evitar, los parques también son considerados zonas de peligro. Se reitera la idea de evitar ciertos lugares como la calle, los parques, las paradas de ómnibus: “Un día, por ejemplo, salí de matemática a las 4, 4 y media ya estaba en la parada, lo tomo por Pelegrini y Colón, y eran las 7 y todavía pasaron tres colectivos” (María, Facultad de Arquitectura, 2023). En los relatos aparecen referencias a miedos y como la situación de inseguridad que atraviesa la ciudad, y que ha sido noticia nacional, ha modificado las formas de moverse por ella: “Mientras más podemos evitar el parque mejor, porque ya han robado... O sea, a mí me encanta juntarme al parque, pero sinceramente, cuando lo podemos evitar, nos juntamos en una casa estamos más tranquilos” (Patricio, Facultad de Arquitectura, 2023). La calle y la noche aparecen como riesgos a evitar: “Yo cuando llega la nochecita ya me meto en el departamento y no salgo”; “Tengo mucho miedo de andar por la calle de noche, mi mamá me llama siempre para ver si llegué” (Juliana, Facultad de Medicina, 2023).

En los relatos estudiantiles se evidencia este sentimiento de inseguridad y las afectaciones que producen las formas de vivir la ciudad de los/as jóvenes. La situación de violencia que atraviesa la ciudad hace muchos años ha modificado la vida

universitaria. Las autoridades universitarias han acortado los horarios nocturnos de cursado por esta situación, así como por los problemas en el sistema de transporte. Si el horario nocturno fue en los años 90 y principios del siglo XXI de los más requeridos por estudiantes que trabajaban y estudiaban, esto fue cambiando al ritmo de las problemáticas que atraviesan la ciudad.

Por otro lado, cabe destacar que 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. Entonces, cabe señalar que el *miedo* apareció de modo recurrente como una emoción que forma parte de las experiencias estudiantiles, pero, particularmente, en relación al habitar la ciudad. En los últimos años, dicho término es objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas. 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). Aquí vemos cómo emerge el miedo a vivir en una ciudad atravesada por situaciones de violencia como una experiencia compartida del estudiantado universitarios, principalmente, de quienes no residen en la ciudad, y que lleva a generar estrategias en las formas de transitar y habitar la ciudad.

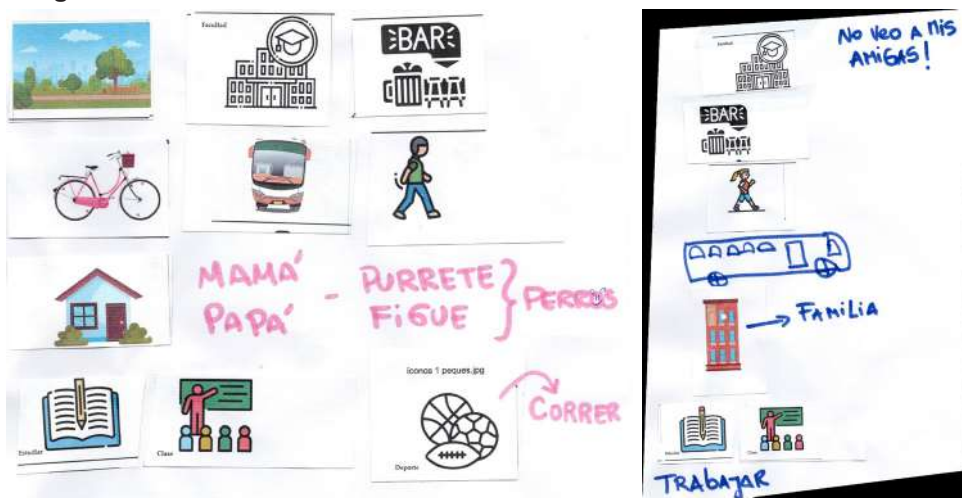
Asimismo, cabe señalar el carácter de “urbano” de la experiencia universitaria. En un estudio centrado en la Universidad de Buenos Aires, Carli (2012) señala que la experiencia va de la adolescencia a la adultez, y que esta incluye el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Esto traería de la mano “un conjunto de aprendizajes sociales en un ciclo de edad que privada a la esfera pública” (Carli, 2012, p. 102). Pasaje que implica un encuentro con la alteridad y que involucra procesos complejos en términos identitarios. Guzmán (2017) define como “estudiantes foráneos” a aquellos/as que no encuentran en su lugar de residencia la opción de carrera que desean y deben mudarse de localidad. De este modo, para los/as estudiantes que provienen de otras localidades, y de otros países incluso, este desplazamiento implica no solo vivir una transición entre la escuela y la universidad sino afrontar un cambio de residencia. Resulta habitual que las descripciones respecto del “pueblo” aparezcan imbricadas en un registro de evaluación moral en el que resaltan dos dimensiones contrapuestas: por un lado, las impugnaciones críticas que la estigmatizan por “conservadora”, “chata”, “mediocre” u opresiva; por otro, las representaciones idílicas que presentan la vida pueblerina en contraposición favorable con lo que se concibe como las patologías propias de la vida urbana (Noel, 2021). En un relato estudiantil encontramos bien representada esta idea:

eso es algo muy diferente a lo que es la ciudad, por ejemplo, últimamente no podés salir a tomar algo y sentarte afuera, ahora que está lindo, porque pasa lo que dice ella. Que no está mal que vengan y te pidan algo, pero es que, hay veces que son insoportables, son bastante insoportables. Yo en

el pueblo puedo estar hasta las 5 de la mañana, estoy en la plaza y vuelvo a caminando a mi casa y no me va a pasar nada. Jamás me pasó nada ni me va a pasar, pero acá es completamente distinto de verdad. Llega la tardecita y yo me meto dentro, pero no porque tenga miedo sino porque sé que algo puede llegar a pasar si estoy afuera. Si es con un grupo de amigos capaz salgo a la noche a tomar algún lugar, pero solo no. (Juan, Facultad de Medicina, 2023)

En este sentido, el pueblo es representado como una especie de lugar de resguardo, un refugio frente a la inseguridad y la violencia de la ciudad.

Imagen 2



Nota. Producción de estudiantes al interior del Focus Group, Carrera de Medicina, 2023

Respecto de las formas de habitar la universidad, vemos que un espacio de la universidad que es valorado especialmente por los/as estudiantes de Medicina es el Comedor Universitario. Como la mayoría de los/as estudiantes alude a que no suele realizar actividades nocturnas en la ciudad, el comedor aparece como espacio de encuentro de vital importancia para la sociabilidad estudiantil. Así, estudiantes de la carrera de Medicina relatan que todos los viernes se encuentran para cenar en el comedor. Asimismo, el comedor aparece como fundamental para el estudiantado, particularmente en contexto de crisis económica, un estudiante destaca que siempre le cuesta conseguir tickets de comida debido a la gran demanda. De este modo, el comedor aparece como un espacio importante en la sociabilidad estudiantil por dos

razones: por la crisis de violencia en la ciudad y por la crisis económica.

En cuanto a las actividades extra áulicas, estudiantes de Arquitectura relatan que se encuentran de modo virtual, en llamadas por medio de plataformas, para estudiar o dibujar. No relatan escenas de estudio compartido, a menos que sea debido a algún trabajo grupal que determina un docente, no por voluntad propia. Al ser consultados/as por actividades de esparcimiento, políticas o de activismos, en la carrera de Arquitectura aparecen el deporte y la iglesia. En ambos casos, es en estos grupos donde se presentan sus amistades más profundas y su identidad. Una perspectiva al respecto nos las da una de las estudiantes que plantea que así como hay personas que la buscan su identidad en la militancia partidaria, ella lo encuentra en la iglesia:

lo que encuentro en la iglesia, digamos así, que en realidad no es la iglesia es Jesús, digamos, es identidad. Entonces yo encontré mi identidad ahí y por eso tampoco siento que la busco en otro lugar como puede ser una organización política. Porque yo eso es lo que veo, que muchas veces en la organización política como que buscas identidad, buscas un grupo, buscas contención, y yo realmente la encontré en Jesús que se refleja a través de la organización que es mi iglesia. (Patricia, Facultad de Arquitectura)

Los/as estudiantes de medicina mencionan espacios de participación extra-universitarios como ONGs y clubes deportivos. También, refieren a la participación en jornadas de extensión universitaria organizadas por el Centro de Estudiantes que plantean un trabajo con la comunidad y que están relacionadas con la propia formación, como cursos de RCP, Brigadas Sanitarias en Chaco, entre otras. Se visualiza que la participación en estas actividades tiene que ver con que se vinculan con su formación como profesionales, emerge constantemente la idea de hacer actividades en tanto que “sirvan”, es decir, que se vinculen con el objetivo de recibirse o aprobar materias, a la vez que irse formando como futuros/as médicos/as. Al respecto de los sentidos que circulan en torno al Centro de Estudiantes y las agrupaciones estudiantiles, se puede identificar una relación instrumental, son “útiles”, es decir, valoradas positivamente, en tanto aporten beneficios directos al estudiantado: “la ayuda en cuanto a la economía sí tiene que estar, pero después de venir y decirte a quién votar, no me parece” (Carmela, Facultad de Medicina). Es decir, se percibe un rechazo a la “politización” de los discursos de las agrupaciones estudiantiles y del Centro de Estudiantes ya que se la asocia con cierta imposición de una idea ajena a la propia del estudiante.

Por otro lado, registramos dificultades en torno a la generación de lazos de sociabilidad por fuera del ámbito de la facultad:

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 (...) y yo estoy acá, encerrado en mi habitación. (Damián, Facultad de Medicina)

A las dificultades para socializar se suma a la soledad que aparece como otro sentimiento que es destacado por estudiantes que provienen de otras localidades. Si bien estas dificultades para socializar son frecuentes en cada espacio nuevo que se habite, también podríamos hipotetizar que constituyen las huellas de la pandemia. Uno de los elementos que marcó la pandemia fue el de una mayor reclusión hacia los espacios domésticos, esto afectó especialmente a la juventud. En este sentido, Semán y Welschinger (2023) plantean que la pandemia habría profundizado procesos de individualización con efectos particulares en la subjetividad juvenil.

Consideraciones finales

A partir de estas primeras indagaciones, podemos decir que la forma de relacionarse con el saber de ingresantes de las carreras de Medicina y Arquitectura están atravesadas por particularidades del propio campo donde la disciplina, el tipo de saber privilegiado y la organización de las clases y los planes de estudios plantean especificidades. Asimismo, hallamos que las acomodaciones y reacomodaciones que supone el ingreso a la cultura académica propia de cada carrera promueve la necesidad de andamiar ese proceso desde la institución. En las formas de relacionarse entre docentes y estudiantes hallamos expectativas estudiantiles ligadas a la afectividad. Esta idea de acompañamiento, ponderada por el estudiantado, está vinculada a la “contención” y se relaciona con lo que diversas autoras llaman como “afectivización de las relaciones pedagógicas” (Abramowski, 2006) y “giro afectivo” (Kaplan, 2020) para explicar cómo la desautorización de prácticas de enseñanza más o menos autoritarias, rígidas y verticales hace tiempo vienen habilitando relaciones menos distantes y más afectuosas entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, encontramos que las formas de habitar la ciudad y la universidad está atravesada por el cuadro de violencia que sufre la ciudad. Así vemos que los relatos evidencian sentimientos de miedo y las afectaciones que producen las formas de vivir la ciudad de los y las jóvenes. Sin embargo, la universidad aparece como un espacio seguro, en este escenario esto es de vital importancia y un aspecto a continuar profundizando. Una vez más, hacer territorio es armar un cobijo, un espacio que escape al caos y permita hacer la tarea, por tanto, esta espacialidad de la ciudad universitaria que supone que quienes ingresan al predio participan de comunidades académicas, ofrece este cobijo necesario que no es percibido en los demás espacios públicos de la ciudad como manifiestan de las paradas de colectivos, los parques, las calles. Aquí vemos que hay en los relatos estudiantiles una anudación entre la idea de ambiente con la de territorio, en tanto que la acción de territorializar es ese espacio vivido, de articulación con otros/as, de sentirse “en casa”, de apropiarse

de un espacio, construir proyectos y representaciones. Como mencionamos anteriormente, Bosch (2009) llama “habitar” a la acción de apropiarse de un espacio y convertirlo en lugar. En esta dirección, el espacio universitario podría pensarse como efecto de una intervención educativa, y no como punto de partida. Efecto que tiene movimiento, en cuanto se recrea una y otra vez, en las y los profesores y en cada grupo de estudiantes. Efecto que lleva consigo la singularidad de los sujetos/actores. Su lengua, su modo de convivir con el ambiente, su posición de clase, su género. Aunque exista un edificio universitario que preceda una experiencia pedagógica, el habitar ese edificio (o hacerlo “habitable”) lo vuelve un espacio diferente al inicial. Lo inaugura de otro modo (Serra, 2018).

Por último, en cuanto a las transformaciones en la sociabilidad estudiantil vemos como son atravesadas particularmente por la situación de violencia en la ciudad y la crisis económica. De este modo, el comedor universitario aparece como un espacio vital para la sociabilidad estudiantil. Asimismo, podemos hipotetizar que las dificultades en la socialización, que los/as propios/as estudiantes enuncian, está en relación con los efectos de la pandemia, que supuso una mayor reclusión en los espacios domésticos, con la consiguiente dificultad de la “vuelta a la presencialidad”. A su vez, aún queda indagar cómo inciden los procesos de profundización de la individualización en la subjetividad juvenil en estos nuevos tiempos.

Notas

¹ Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, UNR), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente Ordinaria en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR) y en la Carrera Lic. en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (Facultad de Cultura y Educación, UNRaf), Asesora pedagógica del Campus Virtual UNR Contacto: irenemacera@gmail.com.

² Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Argentina. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Artes, UNR). Contacto: maluzprados@hotmail.com.

³ El trabajo se enmarca en el proyecto “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). Directora: Pierella, María Paula. Integrantes: Prados, María Luz, Macera Irene y Marini María Paula.

⁴ El plan de estudios, implementado en 2001, persigue la formación de un/a médico/a generalista orientado hacia la atención primaria de la salud y se fundamenta en el modelo SPICES

(del inglés Student-centered, Problem-based, Integrated, Community-based, Elective, and Systematic designed). El acrónimo se forma en base a seis dimensiones: centrado en el estudiante, basado en problemas, integrado, basado en la comunidad, electivo y sistemático. Esto se contrapone con el modelo del plan previo (denominado Plan 98), en el que los ejes eran: centrado en el docente, basado en la adquisición de conocimientos, basados en la disciplina, en los hospitales, en los estándares y en el aprendizaje (Brun, 2022).

⁵ Es el nombre que comúnmente se designa a la Ciudad Universitaria, donde se encuentran las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Psicología, Ciencia Política, RRII; Comunicación Social, Trabajo Social, Ingeniería y Música. Dicho centro se encuentra alejado del casco céntrico de la ciudad, donde funcionan otras Facultades dependientes de la UNR.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor*. Del estante editorial.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Benavides-Lara, M. A., Pompa Mansilla, M., de Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M. y Rendón Cazales, V. J. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista de Investigación Educativa* (34), 163-197. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2793>
- Brun, L. (2022). *Análisis de la problemática del abandono en el primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario desde la perspectiva de los profesores y estudiantes* [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica Nacional Regional Rosario.
- Cannellotto, Adrián (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Inés Dussel, Patricia Ferrante y Diego Pulfer (comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.213-228). Unipe. <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>.
- Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250.
- <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?format=pdf&lang=pt>
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). Del ritornelo en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Diez Tetamanti, J. M. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria*. Editorial Biblos.

- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344636>.
- Eisner, E. (2012). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial*. Ediciones Universidad General Sarmiento.
- 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>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México, McGrawHill.
- Kaplan, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19), 89-103. <http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2020/09/12/pedagogia-universitaria-y-lazo-emocional/>.
- Laddaga, R. (2010). *Estética de la emergencia*. Adriana Hidalgo editora.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la educación superior*. Horizontes en juego. Noveduc.
- Pierella, M. P. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En S. Lago Martínez y N. H. Correa (Coord.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI* (pp. 167 - 176). Teseo. <https://www.teseopress.com/universidadyciencia/chapter/el-ingreso-a-la-universidad-publica-en-la-argentina-los-profesores-de-primer-ano-como-actores-claves-en-el-diseno-de-politicas-inclusivas-2/>
- Piovani, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J.I. Piovani (Eds.) *Metodología de la Ciencias Sociales* (287-298). Buenos Aires, Emecé.
- Santos Sharpe, A. (2020). *Relatos de la discontinuidad de los estudios universitarios. Un análisis comparado de experiencias estudiantiles en cuatro carreras de la Universidad de Buenos Aires*. Teseo. <https://www.teseopress.com/discontinuidadestudiosuniversitarios/>.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
- Silva Laya, M. S. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.