

## **Experiencia y formación Estrategias estudiantiles en la UNC**

**Marcela Sosa y Daniel Saur**

### **Introducción**

En este texto presentamos algunas reflexiones en torno a lo que denominamos experiencia formativa, así como algunas estrategias desarrolladas por los estudiantes en su tránsito por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), a partir de un marco de preocupación sobre la enseñanza, reconociendo la alta complejidad institucional y académica que ésta presenta en tanto macrouniversidad.

A partir de una exploración inicial,<sup>1</sup> realizada a través de entrevistas prolongadas con estudiantes avanzados de diferentes carreras se pudo, por un lado, identificar un grupo de estrategias que los estudiantes despliegan y que forman parte constitutiva de esa experiencia; y por otro, valorar la importancia de los saberes que disponen en tanto actores privilegiados, acerca de la institución y las carreras.

La experiencia formativa, a nuestro entender, sería el resultado de aquello que reúne una multiplicidad de cuestiones complejas: las trayectorias educativas, sociales y culturales; las prácticas de estudio; las formas de responder a los requerimientos institucionales; las formas de sociabilidad que se despliegan en los diferentes momentos por los que se atraviesa en la carrera -desde el ingreso hasta la adquisición del oficio de estudiante-; los planes de estudio y las experiencias que éstos habilitan; la relación con el saber y el conocimiento; las anticipaciones que se perfilan del mundo profesional; las continuidades y rupturas en los hábitats y condiciones de existencia; así como las disponibilidades materiales y organizacionales en las que se enmarca. En suma, se trata de una amalgama de alta densidad que consideramos formativa, en tanto afecta y transforma la vida personal y social de los estudiantes y su subjetividad, en la que se reconocen diferencias sustantivas ligadas a la oferta que cada carrera presenta dependiendo de factores organizacionales y de las culturas institucionales, ligados a las particularidades que asumen estilos disciplinarios, profesionales y académicos.

A continuación, intentaremos dar cuenta de la complejidad de la UNC; la importancia que otorgamos al estudio sobre los procesos formativos que se desarrollan en diferentes grupos de carreras;

---

<sup>1</sup> El estudio al que nos referimos fue desarrollado desde el Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación de la Subsecretaría de Grado de la UNC en el año 2008. El equipo fue conformado por los autores de este capítulo y por la Lic. Laura Muiño, dando por resultados algunas publicaciones anteriores (Muiño, Saur y Sosa, 2010; Saur y Sosa, 2013), ver referencias.

expondremos algunas de las estrategias desplegadas por los estudiantes en contextos específicos constitutivas de sus experiencias, para mostrar hacia el final, la fertilidad de la entrevista como dispositivo metodológico que permite avanzar en la generación de conocimiento acerca de los estudiantes, la institución y la formación. Concluiremos procurando abrir nuevas relaciones en torno al problema de la formación en las universidades públicas en el presente.

## La complejidad institucional

El abordaje de la experiencia estudiantil en la universidad y en particular de la experiencia formativa que produce, reconoce la necesidad de particularizar el marco institucional y organizacional en la que se desarrolla. Por ello, la primera cuestión a señalar es que la experiencia estudiantil no puede definirse en sentido general y abstracto, desmarcada de los mundos singulares que configuran las carreras y facultades en un contexto mayor -más amplio e inasible desde la perspectiva de los estudiantes- el de la universidad, en nuestro caso la UNC.

Creemos importante señalar que la UNC constituye lo que ha dado en llamarse una *macrouniversidad*,<sup>2</sup> tal definición ha sido construida en los últimos años para dar cuenta de la especificidad de un fenómeno universitario estrictamente latinoamericano:

La constitución y el desarrollo histórico de las *macrouniversidades* de América Latina y el Caribe es, a nivel mundial, un fenómeno de gran originalidad que hace referencia a un modelo universitario de rasgos específicos y características comunes, que prevalece prácticamente en el conjunto de los países de esta región. En ninguna otra parte del mundo, se presenta la experiencia de organización de entidades de educación superior con las magnitudes y la importancia específica que tienen las *macrouniversidades* latinoamericanas y caribeñas. Esta peculiaridad de base común, ha sido una constante relacionada con el devenir de estas instituciones, y lo siguen siendo en su actualidad. (Didriksson, 2002:1)

La UNC puede ser caracterizada analizando los cinco rasgos propuestos por Didriksson, el primero consiste en:<sup>3</sup>

(...) ser una de las instituciones más representativas del país por la demanda social a la que atiende. En este aspecto se hace referencia a la dimensión cuantitativa de la UNC. (...) Por su tamaño: desde una perspectiva general y comparada, las *macrouniversidades* de América Latina y el Caribe son instituciones de entre 40 mil o más de 60 mil estudiantes, lo cual contrasta notablemente con cualquiera de las universidades que existen en el resto del mundo. (Edelstein *et al.*, 2009)

La UNC es la segunda en cantidad de alumnos en el país, constituye junto con la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata el grupo de las *macrouniversidades* argentinas. Cuenta con 104.815 estudiantes (61,9% mujeres), más del 60% son hijos de no universitarias siendo

---

<sup>2</sup> Tomado de Edelstein *et al.* (2009).

<sup>3</sup> Estas características fueron aprobadas y asumidas como definitorias para la constitución de la Red de Macrouniversidades de América Latina y el Caribe. Venezuela. 2002. <http://www.redmacro.unam.mx/>

la primera generación que accede; 8.933 cargos docentes (15% de dedicación exclusiva, 32,2% semiexclusiva y 52,8% simple) y 2.834 no docentes (personal administrativo, de apoyo y servicios generales).<sup>4</sup> La cantidad de alumnos en relación al número de docentes y básicamente, al grupo mayoritario de docentes con cargos de baja dedicación, la muestran como una universidad masiva, fenómeno que se expresa de diversas maneras en su dinámica y organización interna.

La segunda característica se define por abarcar el conjunto de las áreas del conocimiento: ciencia y tecnología, ciencias sociales, humanidades y artes. En este punto se hace referencia al nivel de complejidad organizacional que implica el desarrollo de las diversas áreas con sus peculiaridades, historias y requerimientos. La UNC está organizada en la actualidad en 13 facultades que constituyen unidades académicas dedicadas a la enseñanza, la investigación y la extensión, se emiten títulos en casi un centenar de carreras de grado, en algunas de ellas se cuenta con más de 20.000 alumnos y en otras, sólo alrededor de 1.000. A esta combinación entre números de alumnos, carreras y organización interna, hay que sumar la existencia-por los requerimientos específicos de ciertas disciplinas-, de laboratorios, museos, hospitales, observatorios, talleres, entre otros. De esta manera se configura una macro-institución de altísima complejidad organizativa y administrativa.

Un tercer aspecto, destacado por Didricksson, caracteriza a las *macrouniversidades* por desarrollar tareas de investigación y posgrado, constituyéndose en expresión de la actividad científica nacional y regional. Estas grandes organizaciones, concentran, en alguna medida, por las razones enunciadas anteriormente y por otras más, la mayor parte de los presupuestos nacionales orientados al sistema de educación superior y son todas ellas, por lo tanto, de carácter público. En cuarto lugar, se señala que el nivel de gasto por alumno es significativamente inferior que en los países centrales, del cual un porcentaje importante está destinado a los salarios que repercute en los presupuestos otorgados a la investigación y a extensión. Finalmente, otro aspecto característico es el de tener bajo su resguardo la protección y el desarrollo de un importante patrimonio histórico y cultural, que en el caso de la UNC incluye además un importante legado arquitectónico, la manzana jesuítica, reconocido por la UNESCO.

### **La percepción de los estudiantes**

Desde el punto de vista de la percepción estudiantil la UNC, como establecimiento mayor, se presenta de modo dual. Por un lado, se trata de una entidad que produce una alta identificación, en alguna medida por el elevado reconocimiento social que posee. Ha sido la primera Universidad en fundarse en el actual territorio nacional, cumpliendo en 2013 cuatrocientos años de vida, receptando históricamente

---

<sup>4</sup> Anuario estadístico 2010.

una buena proporción de la demanda educativa superior del centro y norte del país; así como de países de la región, principalmente Bolivia y Perú. A nivel social, la institución tiene una presencia notable tanto en Córdoba como en su zona de influencia, dada su creciente agenda cultural abierta a la comunidad; la notable presencia de sus graduados en la actividad pública (política, profesional y técnica de la administración estatal, etc.) y privada (sistema productivo, actividades en profesiones liberales, etc.); la significativa cantidad de eventos de relevancia social que produce; la permanente presencia de sus académicos en los medios de difusión; y la actividad de los Servicios de Radio y Televisión de la UNC que difunden su quehacer. Esta presencia en el imaginario cordobés tiene relación con el carácter “naturalizado” que manifiesta la decisión de ingresar a la UNC por parte de los estudiantes entrevistados, los que por su trayectoria y “capitales” personales tenían certeza sobre los estudios superiores que realizarían. De igual modo, el micro clima que genera la cotidianidad en el Campus, el que concentra crecientemente la actividad académica,<sup>5</sup> ayudaría a un sentido de pertenencia a un colectivo, el que conforma una institución cuyos contornos se presentan con poca claridad, que se reconoce que padece dificultades, pero que posee una alta valoración y que se identifica con un momento singular de la vida y como una oportunidad.

Los estudiantes poseen una percepción difusa del conjunto de la institución y de su compleja organización. La UNC por su magnitud y heterogeneidad, presenta dificultades para la centralización de sus iniciativas, conformando una “confederación de facultades” con un marcado aislamiento relativo, así como debilidades administrativas y de gestión coincidente con la figura de la “anarquía organizada” planteada por Burton Clark. La universidad suele parecer a los ojos de los recién llegados una entidad con un exceso de anarquía y de burocracia, las reglas pesan, se hacen sentir, pero no suelen ser claras, se presentan inciertas. Por ello la universidad, como conjunto, es ajena a la mayoría de los estudiantes, quienes sólo conocen lo necesario. Todo lo demás pertenece al mundo indistinto de los profesores y administradores. (Dubet, 2005:52). Por estos motivos, entre otros, es recurrente la confusión estudiantil ante lo básico de la organización institucional, siendo frecuente que confundan los ámbitos organizacionales de la carrera, la escuela, la facultad y la universidad entre sí. De igual modo, salvo en los estudiantes con actividad militante, se observan dificultades en el reconocimiento de las formas de gobierno, la importancia de la participación y en la incidencia que la misma puede tener en el destino institucional.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> La Ciudad Universitaria concentra la mayoría de las actividades de docencia e investigación, aunque aún posee dependencias en otros lugares de la ciudad, mayoritariamente céntricos, y otros puntos de la provincia (Fac. de Derecho, Arquitectura, Lenguas, Centro de Estudios Avanzados, Medicina, Agronomía, FAMAFA, etc.).

<sup>6</sup> En los programas de ingreso a las distintas carreras, reconociendo esta problemática, han ido cobrando mayor presencia en el tiempo estas cuestiones en los contenidos curriculares.

## **Nuestro estudio: De la preocupación por la enseñanza a la comprensión de la experiencia estudiantil**

Como se desprende de lo expuesto hasta aquí, la complejidad institucional involucra variaciones organizativas de gran relevancia, relacionadas con el número y tipo de carreras, por lo que, para abordar la experiencia formativa, pensamos que la noción que nos permitiría señalar esas diferencias sustantivas giraba en torno a los *formatos de enseñanza* particulares que ofrecen cada una de ellas.

Las consideraciones que presentaremos a continuación forman parte entonces de aquél proyecto más amplio que intentaba identificar en los planes de estudio de carreras afines, trayectos considerados potentes para la formación y espacios que se podrían denominar típicos para la enseñanza de las disciplinas o las profesiones.

Sosteníamos la necesidad de reconocer formatos de enseñanza particulares para pensar su mayor aprovechamiento, así como para delinear formas alternativas que potenciaran las posibilidades y calidades en la transmisión, intentando formular algunas respuestas, en la medida de lo posible, a problemas crecientes ligados a la docencia en contextos diferenciales en lo referente a la disponibilidad presupuestaria; dificultades que enfrentan grupos mayoritarios de jóvenes en el cursado; los usos de recursos específicos para la enseñanza, atendiendo la diversidad de requerimientos que presentan los distintos grupos de carreras; así como la incorporación y usos de las nuevas tecnologías.

La definición de formato de enseñanza que realizamos, excede la forma típica de aprender y enseñar de acuerdo al modo de relación con el saber que establecen las disciplinas en particular, sino que, incluyendo éste aspecto, lo supera, incorporando las características organizacionales de la enseñanza, en las que cuenta el número de estudiantes en relación a la dotación docente, el carácter práctico o teórico de los modos de transmisión, relacionado con la formación profesional o académica, los prestigios del establecimiento, entre otros aspectos.

Nos planteamos entonces la necesidad de revisar aspectos de la enseñanza en momentos en que la transmisión se habría visto trastocada y reconfigurada a la luz de cambios institucionales, tecnológicos, culturales y políticos de diverso orden y de gran amplitud. Esta problemática daría cuenta del debilitamiento del discurso universitario, en un contexto de declinación de las instituciones paradigmáticas de la modernidad (Deleuze, 1991; Quevedo, 1997; Dubet, 2006; Carli, 2006) en tanto dadoras de sentido, centrales en la constitución de subjetividades y en la conformación de posiciones de profesores y estudiantes.

La preocupación por los procesos de enseñanza en este marco más amplio, nos llevó a considerar cuestiones generales, tales como la simple observación de que las prácticas se despliegan en un arco que va desde modos de transmisión con énfasis en la exposición teórica, a modos más prácticos en los que se enfatizan aspectos realizativos de docentes y estudiantes. Así, en los planes de estudio se distinguen denominaciones comunes de los espacios curriculares: asignatura o materia, módulo, seminario, taller, laboratorio, como los más frecuentes. Sin embargo, la descripción de esos espacios lleva a una caracterización diversa según los campos disciplinares comprendidos en las distintas carreras, por una parte, y a los tipos de formación predominante según se trate de carreras más académicas o más profesionales.

No se agotan allí las tipologías posibles, ya que las características de lo que denominamos *oferta de enseñanza*<sup>7</sup> es variable según la particular combinación de los factores antes citados con las características organizacionales de cada carrera y la cultura institucional específica. Así, en la UNC, aparte de los factores mencionados, los grandes números de alumnos atendidos en las unidades académicas, sobre todo en determinados años del cursado, moldean los formatos de enseñanza de manera sustantiva. Es decir, nos referimos a la tradición de disciplinas y profesiones, en cruce con la cultura institucional de cada unidad académica y de cada carrera, el plan de estudio y las condiciones organizacionales. Con esto se quiere significar que, además de las formas de enseñanza adjudicables a las culturas de las disciplinas o las profesiones (Clark, 1983) se sobreimprimen las lógicas organizacionales de acuerdo a la cultura institucional, las dimensiones y las características socio culturales y económicas de la población estudiantil, el currículum y la relación con las disponibilidades docentes y de recursos materiales en cada caso.

La intención ha sido distinguir en estos cruces los anudamientos resultantes, las acciones que los docentes despliegan para la enseñanza, las formas de relacionamiento cotidianas con los estudiantes y las estrategias que desarrollan.<sup>8</sup>

El proyecto de investigación general,<sup>9</sup> en el cual se enmarca el trabajo exploratorio que presentamos aquí, se formuló a partir de la inquietud académica y política en torno a la *enseñanza* como espacio

---

<sup>7</sup> Ambroggio, G. *et al.* (2008).

<sup>8</sup> Reconociendo este contexto, se conformaron 18 grupos de carreras a partir de una identificación provisoria de formatos típicos de enseñanza y de características organizacionales. En una primera instancia nos interesó realizar un trabajo exploratorio que permitiera combinar el análisis de los planes de estudio con las percepciones de los estudiantes acerca del cursado. En consecuencia se entrevistaron estudiantes pertenecientes a cada uno de los 18 grupos conformados en las siguientes carreras: Teatro, Agronomía, Computación, Italiano, Biología, Contador Público, Química, Abogacía, Trabajo Social, Comunicación Social, Arquitectura, Odontología, Medicina, Psicología, Kinesiología y Fisioterapia, Historia, Química y Filosofía.

<sup>9</sup> Para el diseño de la investigación marco se tomaron como referencia los estudios e investigaciones que se han centrado particularmente en el currículum universitario, la formación para las profesiones, los estilos de trabajo académico, el lugar de los recursos de enseñanza en las configuraciones didácticas y la experiencia estudiantil, etc. En este sentido el conjunto de antecedentes advierte que las técnicas de enseñanza no tienen un valor intrínseco, y su efectividad debe

singular de apropiación cultural, de formación para las profesiones y de vínculo con el saber en sus aspectos científicos y sociales más amplios.

A partir de la década del 90, la preocupación por la enseñanza en las universidades se ha incrementado también, como efecto de los procesos de evaluación y acreditación de carreras. Los cambios producidos a partir de la definición de estándares de acreditación en algunas carreras profesionales han llevado a las diferentes unidades académicas a “mirar” el plan de estudio de otros modos. Los procesos aludidos han provocado un sinnúmero de movimientos institucionales, que habrían alterado las formas habituales de enseñar, modificando, o intentando hacerlo, tiempos, espacios, contenidos, modos de agrupamiento, recursos de infraestructura, producción de materiales para la enseñanza, incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para diversos usos, entre otros.

Crecientes grupos de estudiantes que constituyen la primera generación de universitarios en sus familias, y los factores culturales y sociales aludidos, junto a los cambios en las formas de enseñar derivados de las transformaciones sociales de las últimas décadas y sus bases tecnológicas, provocan modificaciones en los sentidos de la transmisión y en el tratamiento y uso de la información. Algunos autores estarían anticipando el surgimiento de nuevas subjetividades que desafiarían las formas habituales o conocidas de la intervención pedagógica. Al mismo tiempo, se estarían produciendo relaciones inéditas en la producción, circulación y acceso de conocimientos y de saberes. Diversos autores (Margulis, 1996; Carli, 2001; Frigerio y Diker, 2004, 2006; García Canclini, 2005), han problematizado la cuestión insistiendo, en general, en la incidencia a nivel de la transmisión y del trabajo con el conocimiento, de los cambios culturales y sociales.

El conjunto de factores enunciados estaría provocando serias dificultades en el cursado de las carreras universitarias en sus inicios, así como crecería el malestar docente en aquellos profesores a cargo de los estudiantes más jóvenes, ubicando como un problema central en la enseñanza universitaria la relación entre generaciones y el atravesamiento de las cuestiones señaladas, de amplitud mayor.

---

valorarse en el sistema completo de relaciones que se establece entre el mensaje, su contenido, las exigencias externas que pesan sobre la comunicación, los tiempos y las características morfológicas de la institución, y características sociales y escolares de estudiantes y profesores. (Bourdieu y Passeron, 1995)

## Las estrategias estudiantiles

Con el objetivo de enfocar las estrategias estudiantiles<sup>10</sup> señalamos que, desde nuestra perspectiva, son entendidas como la puesta en funcionamiento de un conjunto de recursos diversos, que si bien se ejercen individualmente, son siempre el resultado de condiciones de posibilidad configuradas a nivel social e institucional. Nos referimos a contextos y medios que posibilitan cierto tipo de operaciones y maniobras, siempre situadas, que conllevan decisiones y omisiones, que permiten sortear obstáculos, dificultades, resolver problemas, carencias y limitaciones y generar atajos. Podemos identificarlas como una suerte de “arte”, no totalmente voluntario ni consciente, que permite reconocer situaciones y recursos para ponerlos a operar en esos contextos, cuya efectividad guía y orienta un proceso que va configurando una traza que puede ser considerada exitosa si cumple con las expectativas y objetivos institucionales y también si abreva en los ricos aspectos que conlleva esa experiencia estudiantil que no puede ser captada ni regulada totalmente por la institución, pero que los estudios universitarios permiten y muchas veces facilitan.

Para Gutiérrez (2005), las prácticas desde la perspectiva de Bourdieu son vistas como estrategias, las prácticas y representaciones generadas por el *habitus* pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de los fines y pueden ser objetivamente regladas y regulares, sin ser el producto de la obediencia a reglas. Prácticas y representaciones producto de un sentido práctico, de una aptitud para moverse, para actuar, y orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está comprometido. Dice Gutiérrez que el sentido práctico implica el encuentro “casi milagroso” entre un *habitus* y un campo social, es decir entre la historia objetivada y la historia incorporada. Y por ello tiene a su vez un sentido objetivo y un sentido subjetivo: es producto de las estructuras objetivas del juego, (de las relaciones objetivas que implican los campos y las posibilidades y limitaciones allí inscritas) y de las experiencias de los agentes en ese juego (de lo que sienten, piensan y significan en relación al juego), el sentido del juego social tiene una lógica propia, que es necesario aprehender para poder explicar y comprender las prácticas.

En el contexto de estas reflexiones, se entiende la noción de estrategia como desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas, que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles:

---

<sup>10</sup> En este texto presentamos algunas estrategias de un conjunto mayor que se consideraron en la investigación marco, vinculadas a la elección de la carrera, la relación con los docentes, el uso y apropiación de TIC, la militancia estudiantil, entre otras. Algunos de estos aspectos han sido publicados en: Muiño, Saur y Sosa, (2010); y Saur y Sosa (2013).

La noción de estrategia es el instrumento de ruptura entre el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo (al recurrir por ejemplo a la noción de inconsciente). Pero se puede rehusar ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional. Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido (...) El buen jugador que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. (Bourdieu, 1988:70)

Con respecto al concepto de estrategias, los sentidos que se asignan varían en los autores que hemos tomado como referencia para el análisis de la experiencia universitaria. “Las debilidades institucionales, la escasa capacidad para contener y orientar a los estudiantes de la universidad, provocaría el despliegue de ‘tácticas individuales’” (Carli, 2012:91). Continúa Carli:

Priorizar un acercamiento a las experiencias universitarias implica detenerse en los itinerarios singulares y colectivos (...) nos interesa identificar los elementos creativos, los recursos imaginativos de los estudiantes, las tácticas artesanales, la sensibilidad en la crisis, la politicidad de las prácticas cotidianas; pero también queremos descubrir en los relatos las huellas de esa intervención institucional que se produce aún en el marco de la crisis de las mediaciones, con sus efectos inclusivos y expulsivos, formativos y no formativos, con la fuerza y en ocasiones la debilidad de las interpelaciones. (2012:44)

En este planteo resuena la perspectiva de De Certeau, para quien “la estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como algo propio y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas” (1996:42). De Certeau sostiene:

(...) llamo táctica a la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Además debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (...) es movimiento “en el interior del campo de visión del enemigo” (...) No cuenta con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo. (1996:43)

Por su parte, para Dubet (2005:43) las estrategias forman parte de las acciones que los estudiantes *deben* realizar en los procesos de socialización, educación y formación. Este enfoque, entendemos que se inclina hacia a la consideración de esta noción como acción necesaria y voluntaria, de *acción racional orientada a fines*, y que se distancia de la perspectiva adoptada en este estudio.

Dubet (2005:32) aborda la experiencia estudiantil universitaria como resultado de una construcción en tres registros: el de la integración en la institución, el proyecto del estudiante con relación a la utilidad social de la carrera que se cursa y un tercer aspecto referido al valor, sentido e interés personal. El autor relaciona estos tres registros con las funciones del sistema de formación: socialización, profesionalización y educación. Reconoce en la trayectoria de los estudiantes estrategias que se desarrollan en condiciones muy diferentes y con diversas modalidades, que afectan en su devenir la vida personal y la subjetividad. Sin embargo, plantea que:

El recorrido estudiantil no se reduce únicamente al desarrollo de la capacidad estratégica o al aprendizaje del oficio de estudiante. Es también una socialización cultural. Ésta se desarrolla de manera muy diferente según el origen social de los estudiantes y, sobre todo, según el tipo de área de estudios. (Dubet, 2005:43)

Por otra parte, el autor señala un factor de importancia para lo que desarrollamos aquí, referido a las múltiples maneras de ser estudiante, derivadas no solamente por la diversificación de la oferta institucional (no habría *un* tipo de estudiante, tampoco *un* tipo de universidad o de condiciones de vida), sino por las maneras en que se conjugan las experiencias producto de la vida estudiantil y de la vida juvenil, que con frecuencia se presentan en tensión.

Se abre entonces aquí, para el caso de la universidad en estudio, y de otras del sistema público nacional, la pregunta por el presente y el porvenir de las experiencias estudiantiles que conjuga.

En el siguiente apartado presentaremos testimonios y líneas de análisis en torno al desarrollo de algunas estrategias desplegadas por los estudiantes en sus carreras universitarias.<sup>11</sup>

### **La relación con los pares. Armado de grupo/s**

La relación que cada estudiante establece con sus pares juega un papel variable -de acuerdo a su trayectoria individual, los capitales que dispone, las decisiones que toma en relación a la carrera elegida, el contexto institucional en que se encuentra y las características generales del estudiantado- pero siempre se presenta como un recurso de gran valor, como una posibilidad a la mano si se la sabe construir y sostener. Profundizar el relacionamiento con pares implica una multiplicidad de aspectos positivos que van desde la ayuda que proporciona a nivel estrictamente operativo (cursado, estudio, información, etc.) hasta cuestiones vinculadas a lo emocional y la rica experiencia de sociabilidad que esta etapa abre a los jóvenes.

Estos lazos, si se establecen, ayudan a atenuar el anonimato, lo que cobra mayor relevancia en las carreras masivas donde las escalas y dimensiones en juego favorecen el borramiento del rostro y del nombre generando un contexto que se presenta como extraño, distante y muchas veces hostil.<sup>12</sup>

Las lógicas de agrupamiento responden a veces a mecanismos sutiles, no explicitados ni siempre conscientes, pero discernibles a partir de cierto autoreconocimiento y reconocimiento del otro, lo que produce formas de identificación, sentidos de afinidad, de pertenencia y modos de proyección.

Te conocés, pegas onda, te sentís cómodo... sabés que ese es más o menos del mismo palo. Del mismo palo significa más o menos la misma educación, la misma crianza, la misma onda, los mismos gustos. Que te gusta el deporte, qué sé yo, salir, te gusta... No sé, más o menos el mismo estatus social (...). (Est. Agronomía)

---

<sup>11</sup> El foco puesto en el cursado y las situaciones de enseñanza no permitió abrir espacios a dimensiones de la experiencia estudiantil ligadas a la sociabilidad, que también son típicas y particulares de cada carrera, que cuentan con una tradición considerable y que sería necesario indagar en su dimensión formativa (práctica deportiva, organización de viajes y fiestas, prácticas de extensión y voluntariado, entre otras).

<sup>12</sup> Desarrollaremos este aspecto en el próximo apartado.

El relacionamiento con pares hace su aporte desde lo afectivo, ayudando a la contención. Llegar al cursado y reconocer rostros y ser reconocido, sentarse al lado de ese/a compañero/a que lo/a identifica y sabe su nombre, ir estableciendo lazos de re/conocimiento y amistad ayuda al tránsito, a sobrellevar lo nuevo, a atenuar la soledad y el aislamiento, al establecimiento de apoyos anímicos recíprocos que resultan un sostén en ciertos pasajes y estimulantes y motivadores en otros. Llegar a un sitio -campus, aula, biblioteca, laboratorio, lugar de estudio, bar, etc.- donde el estudiante se encuentra con pares, con amigos con los que se identifica y divierte, con los que va generando una relación de afecto y entendimiento, encontrarse con semejantes situados en una posición similar y de una misma condición, enfrentando dificultades y retos equivalentes, no solo alienta, acompaña y atenúa la soledad y la aspereza del contacto cotidiano con la institución, sino que aminora las tensiones, el temor y el estrés emocional que implican enfrentar lo nuevo, las exigencias del cursado, la tensión de los exámenes y otros múltiples desafíos y pruebas a sortear. Un estudiante comenta sobre su compañera de estudios:

(...) por ahí cuando yo estoy mal, digo que me va ir mal y estoy triste ella me levanta, cuando ella se cae la levanto yo; o por ahí el hecho de no tener ganas de estar solo, a lo mejor el fin de semana si rendís el lunes (...) o sea, me sirve en todos los puntos. (Est. Computación)

La generación de una “red” de contención se expresa al menos, en un doble sentido: como organización estructurante que fija y ayuda a regular al sujeto, y como trama de amortiguación que mitiga los impactos de lo nuevo.

La necesidad de apoyo se incrementa en el caso de estudiantes que se han distanciado de su lugar de origen,<sup>13</sup> que perdieron el trato cotidiano, la palabra habitual y el intercambio dialógico procedente de antiguos allegados, amigos y familiares. En este sentido, el grupo de pares ayuda a descifrar e incorporar los nuevos códigos (urbanos, de la noche, etc.) a atenuar el pasaje de una cotidianeidad en familia y muchas veces desarrollada en localidades pequeñas, a la distancia, la gran ciudad y la gestión individual de la vida.

(...) estás acompañado permanentemente; incluso por ejemplo yo que no soy de acá lo mismo me juntaba con chicos que eran de acá y entonces te hacías parte y te integrabas y tenías un apoyo en ese sentido, más allá del apoyo y de la ventaja que te da estudiar con alguien. (Est. Cs. Químicas)

Además de lo afectivo y la gestión de lo cotidiano, la relación con los pares puede ser de gran valor operativo en el tránsito por la institución favoreciendo la resolución de problemas y el aprendizaje: en el contacto y circulación de la información, que suele ser abundante, novedosa, dispersa y difícil de obtener; en las advertencias de todo tipo (horarios disponibles, selección de cátedras, comisiones y

---

<sup>13</sup> Alrededor del 56% de los estudiantes de la UNC no proceden de la ciudad Córdoba: aproximadamente el 29% son del interior provincial, el 26% de otras provincias, y el 1% extranjeros (anuario estadístico 2010).

orientaciones, acceso a los materiales, etc.); en el control y regulación de las auto percepciones; en la consulta, evacuación de dudas y evaluación en la toma de decisiones; en la estimación de lo que el profesor o la cátedra pretende o considera importante, para el práctico, parcial o examen; etc. En otras ocasiones el grupo, o los pares, intervienen positivamente a partir de compartir materiales, inquietudes o reflexiones (“resúmenes, esquemas, conclusiones, problemas”) suplementando y reforzando el trabajo individual, o contribuyendo a un proceso conjunto de carácter colaborativo, generalmente más efectivo. La mirada u opinión del otro complementa, contrasta o cuestiona, promoviendo un proceso dialógico más ameno y sumamente productivo: “no entiendo esto, ¿cómo lo entendiste vos? (...) Bueno, hagamos tal ejercicio, y todos los hacíamos y discutíamos. Bueno yo lo hice así en realidad pero lo podríamos haber hecho así...” (Est. Cs. Químicas). En las relaciones de lateralidad el estudiante encuentra apoyo para elaborar estrategias individuales o producir estrategias conjuntas más efectivas.

Está muy bueno estudiar en equipo (...) de hecho estudié con amigos y han salido conclusiones que yo no hubiera podido sacar sola. (...) Es muy positivo (...) lo he hecho y lo hago siempre. Se reduce material a partir de la cooperación. (Est. Historia)

(...) más allá del apoyo de la ventaja que te da estudiar con alguien, que puedes discutir, si hay algo en lo que te trabas y estás con la otra persona, discutís; aparte del intercambio a ese nivel académico... (Est. Químicas)

Sin duda las condiciones institucionales y curriculares impactan en la formación de los grupos y tienen su presencia en las formas que va tomando la experiencia estudiantil. La obligatoriedad de largas horas de cursado (Medicina, Biología, Ingenierías, etc.) favorecen el contacto y la vinculación entre pares, lo mismo que las carreras que por su formato (Arquitectura) o masividad (Comunicación, Psicología) promueven u obligan al trabajo en equipo. Por otro lado, están las carreras que presentan tramos que se resuelven a distancia, o con un cursado no obligatorio sin presencia cotidiana en la institución (Cs. Económicas, Abogacía, etc.) atenuando el contacto diario con los pares, implicando una gestión más autónoma del tiempo, el estudio, la información. Como contrapartida, la asistencia a clases posibilita el contacto y la generación de redes de relacionamiento, por lo que la obligatoriedad o el interés en asistir -motivado por la asignatura, la importancia del tema o para encontrarse con compañeros y amigos- juegan su papel, al igual que los requerimientos institucionales de entrega de informes conjuntos, trabajos colectivos, ensayos grupales, etc.

En carreras con gran número de estudiantes, en las que algunas decisiones se toman en base a la escala, el armado de grupos -que podría pensarse responde sólo a cuestiones de afinidad, predilección y elecciones recíprocas- depende de aspectos estrictamente organizativos. Están las carreras con cátedras que deciden y asignan compañeros y definen grupos para prácticos y talleres, o las que

solicitan inscripciones de acuerdo a disponibilidad horaria y luego los estudiantes van a sorteo para el armado de comisiones (Abogacía). También están las carreras de una misma facultad que prevén un ciclo básico común (Ingenierías) o una formación básica, tecnicaturas, orientaciones o ciclos de especialización en los cuales los pares que se acompañan en una primera etapa pueden dispersarse en un segundo momento entre las opciones propuestas (Comunicación, Ing. Química, etc.). Sucede lo mismo con las cátedras paralelas, seminarios y talleres opcionales y asignaturas obligatorias a cargo de más de una cátedra.

Estas situaciones impuestas o resultado de las opciones que brinda la configuración curricular, conjuntamente con las vicisitudes propias de las trayectorias individuales -interrupciones en el cursado, demoras, cambios de turno, etc.- producen desfases y discontinuidades en el vínculo entre los compañeros, afectando la estabilidad de una dinámica de grupo unificado y constante que se caracteriza por una mayor o menor movilidad, generando dificultades (y posibilidades) propias del tejer y retejer permanente, dispersiones y recomposiciones de la red de compañeros.

(...) en Biología uno de los requisitos es hacer un trabajo de investigación en grupos de 13 a 15 personas y ahí yo conozco otro grupo de gente de los cuales hoy en día yo creo que los que seguimos avanzando somos 2 ó 3 (...) Después, en segundo y tercero me reencontré con mis compañeros del cursillo y siempre tuve mi grupo fijo, se iba agregando o sacando gente porque algunos se iban atrasando en la carrera o no, pero siempre tuve un grupo con los que nos juntábamos a estudiar siempre, y dentro del cual formé amistades también. (Est. Psicología)

En primer año tenía una chica que me juntaba a estudiar, después el año que yo no cursé nada me junté con una chica que tampoco cursaba, que había quedado libre en las mismas materias, y a partir de ahí empezamos a estudiar juntas, empezamos a ser compañeras, como que te hacés siempre muy unida a una persona, o a varias. (Est. Odontología)

En un número significativo de carreras las exigencias de cursado o las actividades propias previstas en el currículum se organizan con base en los grupos que son promovidos por las cátedras (Odontología, Trabajo Social, Teatro, Biología, Arquitectura, etc.), lo que ayuda a configurar modos de relación con pares y con el conocimiento. Por caso, en Odontología las prácticas se organizan bajo la modalidad de “compañeros de sillón” y las tareas se coordinan en conjunto, tales como conseguir y trasladar pacientes, disponer de los materiales, etc.

Te hacés de un tipo de gente o de alguna gente, muy unida. Porque dependés de esa persona para trabajar, o para que vaya el paciente (...). Si estás sola en la facultad y sos una autista y no te hablás con nadie, es muy difícil. Porque cuando vos te hacés de un grupo, te pasás pacientes, te ayudás en clase, si no trajiste tal cosa alguien te la presta. Siempre es así. (Est. Odontología)

Existen otros casos, como la Licenciatura en Teatro, donde se demandan producciones colectivas desde el inicio de la carrera, para la puesta de una obra o la realización de trabajos prácticos:

Claro, sí, todo se hace en grupo. Vos no podés cursar la carrera individualmente, vas teniendo muchísimos problemas (...) No, no, no hay forma. Vos tenés que sí o sí asociarte. (...) Porque es así la profesión. No

es como un médico que puede tener un consultorio solo y no necesita ni siquiera una secretaria (...) Es que lo necesitás, porque sí o sí necesitás a alguien que te ponga las luces o que te ponga la música. (Est. Teatro)

La necesidad de resolver exigencias del cursado en cuestiones tales como prácticos, informes escritos, trabajo de campo o producciones de distinto tipo es un activador permanente de agrupamientos.

(...) nosotros salimos al campo, tenemos campo, eventos... Cursamos muchísimo, o sea, todo ayuda a que tengamos mucha más relación con los compañeros. Nosotras en tercer año creo que no había nadie que no conociéramos de la Facultad. (Est. Biología)

De igual modo a la elaboración de trabajos durante el cursado, la preparación de exámenes parciales o finales, lleva a la necesidad de gestionar una dinámica propia y una logística organizativa que conlleva un aprendizaje de alto valor para el funcionamiento y permanencia del grupo, la decisión y disponibilidad de los espacios donde establecerse, la distribución de roles y tareas, los modos de funcionar, la capacidad de resolver problemas operativos diversos y cotidianos, etc.

Siempre en la casa que queda más cerca del centro, más cerca de la Facu. Yo en la casa de una de mis compañeras de grupo tenía la bolsa de dormir, el cepillo de dientes, ropa. Siempre hay una casa de juntada. Este año por ejemplo, fue la casa que tenía computadora. Ahora ya trasladamos la compu. Agarramos la compu con el auto. Aprendimos un montón de armar y desarmar compus, cambiar memoria de una computadora a otra, de arreglarla cuando se rompe... Ya sea una patada, pero arreglarla de alguna manera. (Est. Arquitectura)

La posibilidad de conformar un grupo y acceder a sus “beneficios” disminuye, en algunos sentidos, con los estudiantes trabajadores, los que disponen de menos tiempo y en la mayoría de los casos ven atenuados su contacto directo o cotidiano con la institución y la sociabilidad estudiantil.<sup>14</sup> Los estudiantes trabajadores participan menos de los grupos debido a que sobrellevan un tiempo escaso, “compartido”, contando con menor disponibilidad para acoplarse a las dinámicas de los grupos, conllevando en muchos casos demoras, estudio en horarios marginales y en soledad, así como una limitada vinculación en actividades como fiestas, sociales, salidas, etc., desfavoreciendo la creación y afianzamiento de vínculos. Sin detenernos en las ventajas de la vida laboral -muy significativas sobre todo si está relacionada a la carrera en estudio o al mundo profesional futuro-, trabajar no sólo resta energías sino que también limita la posibilidad de acople al grupo generando una experiencia más restringida que lleva al estudio en soledad, acotando horarios de cursado y de juntada para resolver tareas, prácticos e informes, situación que se potencia en las carreras que por su plan de estudio o masividad promueven la presentación de trabajos en equipo.

Por otra parte, las ventajas de la presencia de pares en la experiencia estudiantil no solo se limita al cursado, habitar este espacio de sociabilidad implica ingresar a un ámbito que desborda lo

---

<sup>14</sup> Del 100% de los estudiantes (104.815), el 39,4% trabaja (41.309): 7,45% hasta 10 horas semanales; 7,76% de 10 a 20 horas semanales; 12,53% de 20 a 30 horas semanales; 11,15% más de 35 horas semanales (0,51 sin datos). Anuario estadístico 2010.

estrictamente institucional donde los pares juegan un papel importante que atañe al conocimiento de la ciudad y de su dinámica, que ayuda a moverse, a manejarse en la noche, en los circuitos de diversión, al desarrollo de la amistad y las relaciones amorosas (trasladarse a lo del compañero, las “salidas”, la presentación de amigos, los noviazgos, o las “historias” sentimentales). Esta afirmación, que requiere de estudios focalizados, abonaría la idea de que en la experiencia estudiantil se justifica distinguir entre lo que ocurre puertas adentro de las facultades y la ciudad universitaria según los casos, de la relación con la recreación o la diversión, cuyo escenario es la ciudad y en la que se confunden los espacios con los propios de la “diversión de los jóvenes” en general. Nuevamente aquí los estudiantes que por cuestiones de distancia se encuentran alejados de sus familias encuentran en los pares, claves para gestionar lo cotidiano, desde lo básico que se requiere para vivir en una ciudad desconocida (transporte, trámites, circuitos culturales o de distracción, etc.) hasta las gestiones que demanda sostener una vivienda.<sup>15</sup>

Estás todo el día con tus compañeros... Biología es una de esas carreras donde uno se hace amigo de los compañeros y comparte espacios fuera de la Universidad (...) Yo me desvinculé completamente de mi vida anterior y... Mi vida digamos, pasa a ser la gente de la Facultad. (...) Que a partir de la Facultad, la vida social es la que te arroja la Facu. El grupo de la Facu, el juntarte a estudiar, la fiesta, los campamentos... Muchos eventos sociales. Y también se presta nuestra carrera en el sentido de... “Che, vamos al campo”, o cualquiera de esas cosas... (Est. Biología)

Desde una perspectiva más general, cuando aludimos a red de relacionamiento nos referimos a formas de vinculación que el estudiante va construyendo y en las cuales se va tramando, las que lo sitúan -de manera siempre dinámica- en distintos contextos y circuitos, por las cuales transita y que le sirven de referencia. Pueden estar conformadas por un solo grupo de individuos donde el estudiante “resuelve” una diversidad de prácticas y formas de “estar”, o pueden ser múltiples, de acuerdo a la ductilidad del estudiante para relacionarse, a la oferta institucional y a la riqueza y variedad que va tomando su experiencia. Esas redes, más o menos dinámicas, pueden consolidarse con el tiempo estableciendo vínculos duraderos que en muchos casos trascienden la etapa estudiantil, o pueden ser transitorios y destinados a fines prácticos y a la resolución de aspectos concretos, jugando lo afectivo un lugar más o menos destacado. Los compañeros de aula con los que se enfrenta el cursado; los compañeros de estudio, con los que se preparan tareas prácticas, exámenes parciales y finales; los compañeros de la “noche”, de salidas o de deporte; los compañeros o amigos con los que se convive, etc.; pueden estar

---

<sup>15</sup> La ciudad de Córdoba es un destacado centro de actividad educativa, principalmente de educación superior, es la capital de la Provincia del mismo nombre y cuenta con más de 1.300.000 habitantes y un ejido urbano sumamente extenso de 576 Km. cuadrados. No obstante su extensión, los estudiantes universitarios que no son oriundos de la ciudad, se radican principalmente en el área central, en el populoso barrio de Nueva Córdoba y en el barrio Guemes -próximos al campus universitario y de fuerte actividad nocturna- así como en los barrios Observatorio, Iponá y Alberdi. La provincia de Córdoba cuenta con siete universidades y más de 200.000 estudiantes de tercer nivel, siendo la UNC la más importante y antigua.

conformados por el mismo grupo de gente o por grupos distintos, homogéneos o procedentes de “mundos” diversos.

Lo que muestran las entrevistas, sobre todo a través de las expresiones de los estudiantes que atraviesan períodos de cursado en soledad, es que la experiencia estudiantil presenta desafíos y numerosas actividades a resolver que pueden ser enfrentadas de mejor manera si se encarán de modo grupal.

Más allá de los requerimientos de los trabajos en equipo, cada unidad académica en distintos niveles, y sobre todo desde el área central de la universidad, se promueven actividades que funcionan como instancias de encuentro que facilitan el contacto, el diálogo y el compartir, favoreciendo el armado de redes. Desde la más o menos amplia agenda cultural que incluye muestras de arte, festivales musicales o de teatro, las actividades deportivas (campeonatos, maratones, etc.), o las estrictamente académicas (congresos, jornadas, conferencias, etc.) se producen actividades que interpelan al estudiantado y lo convocan a participar, generando un espacio concurrente que fomenta la socialización y el tramado de redes de estudiantes que no pertenecen necesariamente a una misma unidad académica.

En los últimos años se pueden constatar acciones desde el área rectoral, destinadas a la comunidad universitaria en su conjunto, ayudando a la creación de un sentido de pertenencia colectivo y a la generación de acciones tendientes a convocar, interpelar y favorecer el encuentro. Desde el punto de vista urbanístico, el plan de reformas realizado en los últimos años en la Ciudad Universitaria ha puesto el acento en la comunicación física a partir de la construcción de sendas peatonales que conectan a los distintos edificios y a lo que se conoce como “islas” o plazas, espacios abiertos creados especialmente para la permanencia de estudiantes en los entretiempos. El campus ha ido concentrando la actividad académica y de investigación, mejorado notablemente la infraestructura edilicia (alrededor de 40.000 m<sup>2</sup> construidos en los últimos años), la conectividad y los lugares de estar, se ha transformado en un mejor ámbito contenedor, cuya actividad declina notablemente los fines de semana y en períodos de vacaciones. A su vez, los festejos por los 400 años de la Universidad que comenzaron en el mes de mayo de 2012, han ido acompañados de una agenda colmada de eventos masivos convocantes de los distintos claustros y de la ciudadanía en general.

Nuestros entrevistados dieron cuenta asimismo de la existencia de instancias “excepcionales” como la organización de acciones de “resistencia” ante investidas contra la institución, los conflictos, las huelgas, el activismo que promueve la defensa de la universidad ante medidas o políticas que son leídas como atentatorias de lo universitario. Estas circunstancias y las reacciones que generan han favorecido también instancias de diálogo, debate, confrontación, asambleas, intervenciones callejeras, marchas, tomas de unidades académicas, etc.; todas actividades que requieren organización, participación, interacción y que facilitan la integración, la experiencia compartida, el contacto y el relacionamiento con pares.

A estas iniciativas promovidas desde la institución, se suma una diversidad de actividades que surgen de las propias dinámicas y problemáticas de la vida institucional y del ejercicio de la ciudadanía universitaria. La elección de delegados de curso, la militancia o los procesos eleccionarios en las distintas agrupaciones y centros de estudiantes, son instancias de encuentro y conocimiento que favorecen la inscripción y participación en diversos circuitos.

### **Tener un nombre. Eludir o ampararse en el anonimato**

Una estrategia fuertemente ligada a la descrita en el apartado anterior, como dijimos -disociable de la “formación de grupos” sólo a los fines analíticos-, se juega en las distintas acciones que se despliegan para atenuar el anonimato, cobrar singularidad a partir de adoptar un nombre, un rostro y una identidad, en el espacio universitario. Esta pericia cobra mayor importancia en las carreras masivas donde las magnitudes -dimensión de los salones y edificios, cantidad de compañeros, desplazamientos geográficos y distancias físicas, etc.- pueden facilitar la desobjetivación sobre todo de los estudiantes cuya procedencia responde a ámbitos de menor escala: pueblos o ciudades chicas, secundarios en escuelas pequeñas, una trayectoria escolar desplegada en un lugar donde todos se conocen. Es el paso del “día a la noche”, recuerda una estudiante, donde se impone la “brusquedad” que significa la pérdida del nombre propio para pasar a “ser una más, extraviada en la masa”. En este tránsito a la universidad el estudiante es despojado de las relaciones, la confianza y el conocimiento contruidos laboriosamente a lo largo de años, en un secundario donde incluso, muchas veces, se conoce a toda su familia.

Lo que sostenemos es que los lazos personalizados y personalizadores que se establecen con los pares contribuyen a atenuar lo que una estudiante identifica como “la intimidación de la masa”, los efectos de ese teórico universitario con 400 ó 500 personas que se presenta como “intimidante” (Est. Psicología). Este relacionamiento que ayuda a la identificación y al re/conocimiento recíproco se facilita en los últimos años del cursado, resultado de un mayor tiempo compartido y de la disminución del número: “La cantidad de estudiantes en los últimos años disminuye... Después de tercero, también los profes fomentan el acercamiento, digamos. Está bueno eso.” (Est. Biología)

Los estudiantes encuentran una oportunidad en el relacionamiento, sobresaliendo la importancia de la identificación recíproca, conocer compañeros prontamente, bajar los niveles de indiferencia, disminuir la distancia y atenuar el anonimato reconociendo primero rostros, luego nombres, procedencias y finalmente biografías, conformando grupos de afinidad para el estudio y el esparcimiento. Las miradas, el saludo, los gestos que van acercando y paulatinamente van generando vínculos y complicidades que humanizan un estar que, en algunos casos, es hospitalario y muchas

otras hostil, cosificante. El acercamiento facilita el tendido de redes que enlazan en circuitos chicos y otros más amplios con personas que se van haciendo más próximas y van sujetando a la institución. Pero el hacerse conocer no se restringe sólo a los pares, cobrar rostro, nombre e identidad ante los profesores puede tener un valor muy significativo en el cursado, en la forma de encarar y resolver las exigencias impuestas por las asignaturas, en el discurrir de la carrera, en los exámenes. Al igual que las carreras que no requieren o no exigen el cursado, en las denominadas masivas, en las que los recursos presupuestarios no alcanzan para una dotación de docentes acorde al número de estudiantes, las exigencias de presencialidad van disminuyendo, la realización de prácticos, informes y ensayos se relajan, aliviando la carga de lectura, corrección y evaluación por parte de los docentes. En ese marco, la relación con los profesores es mucho más lábil, las posibilidades de ser escuchado e identificado se tornan difíciles, profundizando la distancia jerárquica: “nosotros acá abajo y el profesor allá arriba, sin ninguna conexión” (Est. Kinesiología). Es ilustrativo lo que describe un estudiante al descubrir que estaba tomando clases con un profesor que “nunca va a saber nada de vos”, frente a los del secundario que lo “llamaban por el nombre de pila”. (Est. Abogacía)

Y sí, porque en el secundario incluso en mi clima de confianza, con mis compañeras, con las que había cursado desde siempre y con los profes que me conocían siempre por mis hermanas más grandes que también fueron a ese colegio, tenía un clima de confianza y participaba siempre en clase. De hecho me sentaba adelante (porque nos sentaban por apellido y yo tengo con la B) y yo igual era la conversadora del curso. Tenía mucha confianza con los profes, participaba, levantaba la mano siempre, opinaba, pasaba al pizarrón, amaba las lecciones orales (antes que las evaluaciones escritas). Y cuando pasé a primer año de la Universidad, fue totalmente lo contrario, me intimidó la masa (risas). (...) Fue bastante intimidante porque aparte era nada que ver, la relación con el profe no existía, era autonomía absoluta que antes no se tenía. (Est. Psicología)

En el contexto del desconocimiento, un momento particularmente complejo son las primeras evaluaciones, donde se evalúa un texto o un producto y a una figura desconocida, desmarcada de la trayectoria individual.

Se evalúa lo que está al frente sin importar la trayectoria ni quién es el estudiante (...) ¿Cómo hacer para que el profesor entienda que el tema me interesa, que le dediqué tiempo al trabajo pero no sabía cómo hacerlo porque nadie me lo había explicado lo suficiente? (Est. Arquitectura)

En estos contextos, los auxiliares de la docencia -más próximos a los estudiantes en edad, conocimiento, y con una experiencia estudiantil más reciente-, suelen operar de mediadores y estar más cerca a los estudiantes que los profesores de mayor jerarquía dentro de las cátedras.

En el contexto de carreras personalizadas, pero principalmente en contextos masivos, cobran gran relevancia las visitas al horario de consulta, la disposición espacial que se adopta en el aula o el laboratorio, las preguntas o intervenciones afortunadas en clase. Un comentario, una duda, plantear una inquietud en público, o una participación continua puede romper esa barrera y lograr que el profesor identifique al estudiante, lo singularice.

Nos referimos a mediaciones en un sentido abarcador, que incluyen los procesos de enseñanza y los exceden, tales como el acercamiento personal a los profesores y auxiliares que hacen posible una anticipación del mundo profesional, que permiten una mejor comprensión de las dinámicas académicas, sus secretos, disputas y expectativas; las relaciones entre el mundo del trabajo y el mundo de la formación, “cierto aprendizaje por ósmosis, por cercanía”. Es decir, poder ver cómo hace el maestro, facilita un aprendizaje potente, la proximidad con lo que lee y hace un profesor permite comprender con mayor nivel de concreción aquello percibido como más o menos ajeno o más o menos probable de acuerdo a las posibilidades sociales y académicas de los estudiantes. En síntesis, cobran importancia las acciones que permiten un contacto más directo y próximo con el profesor, una interacción que ayuda y facilita la identificación.

Se pueden detectar casos en que se produce durante el cursado una anticipación de la vida profesional y ello se vincula muchas veces con las formas de relacionamiento y reconocimiento de los profesores. Nos encontramos con estudiantes que hacen una primera experiencia laboral (como pasantes o trabajadores por hora o de medio tiempo) a partir del vínculo que establecen con sus docentes: en oficinas, empresas, estudios o consultorios, o recomendados por sus profesores; con estudiantes que son invitados a incorporarse a las cátedras o equipos de investigación, como ayudantes o colaboradores aprendices y que muchas veces perciben en la labor docente y la investigación un futuro laboral. Otros, como los de teatro, participan realizando distintas tareas en las puestas teatrales dirigidas por sus docentes. Estas prácticas, constituyen asimismo, formas de acumular durante el cursado un capital de relaciones y de saberes profesionales y laborales específicos, redituable en la posterior vida de egresados.

Porque tenemos buena onda [con el profesor]. Somos medio zalameros (risas) Chupamedias. No, porque nos interesa, qué sé yo... Al Paco [profesor] nosotros lo amamos y tenemos una relación re linda. Además yo estoy actuando en la sala con él, pero hay otros que ni (...). (Est. de Teatro)

No obstante las consideraciones anteriores, el anonimato puede resultar un componente clave en alguna estrategia defensiva, donde el pasar desapercibido exime de obligaciones, atenúa las faltas e incumplimientos, y directamente puede formar parte de una disposición/decisión del estudiante. No obstante, en términos generales, el anonimato no registrado –en los relatos- como espacio de autonomía y libertad, sino como falta de contención, de reconocimiento, como indiferencia y desubjetivación en un espacio institucional y social donde hacerse un nombre tiene un alto valor, a lo que ayuda toda dinámica institucional que promueva el trabajo en equipo y el trato más directo entre docentes y estudiantes.

## Usos y aprovechamientos del tiempo

Los estudiantes entrevistados disponen de un conjunto de saberes que fueron acumulando a lo largo de su paso por la universidad, relativos a los modos de cursar, estudiar y rendir las materias, forjados por la propia experiencia o a partir de lo transmitido por otros; saberes que pueden ser más o menos efectivos pero que son puestos a prueba ante las exigencias institucionales: en la carrera existen plazos que hay que cumplir y que se gestionan a partir de distintas modalidades de uso y aprovechamiento del tiempo. La carrera misma es un trayecto en el tiempo.

Las formas de empleo del tiempo y las decisiones acerca de sus usos, dependen de distintas variables que se ponen en juego en virtud de la situación en la que se encuentra el estudiante y de los requerimientos institucionales y del currículum: vivir o no con la familia libera o demanda tiempos vinculados a la resolución de lo doméstico; trabajar o estar dedicado con exclusividad a la universidad limita o brinda disponibilidad horaria para el trabajo en grupo, el estudio y el cursado; realizar una carrera que requiere altos niveles de asistencia y presencialidad exige estar en la institución, realizar prácticos, informes, experimentos, trabajo de campo, etc., mientras que las carreras con demandas más laxas, con cursado no obligatorio, reclaman menos tiempo. La realización o no de actividades extra universitarias que pueblan la vida del estudiante (deportes, hobbies, cultura, entretenimiento, amistad, etc.) también distribuyen los tiempos. En estos contextos el estudiante, ya sea de manera consciente y autorreflexiva, o de modo más intuitivo, hace uso de su tiempo y despliega estrategias, las que pueden ser más o menos reguladas y controladas, o por el contrario, es el estudiante el que puede ser controlado y manejado por el tiempo, siendo “víctima” del “no llegar” del sentirse siempre “atrasado”, siempre a destiempo. Por estos motivos, las formas de administrar este recurso escaso cobra un lugar de suma importancia.

Desde el punto de vista de la enseñanza vale remarcar que, en algunas carreras, es habitual la dificultad para entender qué pretende el profesor, qué quiere, qué espera de los estudiantes y esto repercute en la administración del tiempo. Los jóvenes reclaman ayuda para aprender a “usar el tiempo, a establecer prioridades, a saber qué es lo importante, a qué darle importancia y a qué no, porque no se puede responder a todo. Uno se vuelve muy loco y no hace nada bien...”. (Est. Arquitectura) En este sentido es muy importancia aprender a “administrar” los materiales de estudio, cantidades que muchas veces producen “desaliento” ya que no se sabe “cómo abordar tantos textos”. Lleva un tiempo considerable aprender a manejar volúmenes que son “descomunales” y “desproporcionados”, en contraste “con los apuntitos que se leen en el secundario”, sostienen con insistencia los estudiantes. (Historia, Abogacía, Biología, Medicina, Computación, Agronomía, etc.) Lleva tiempo aprender a conocer qué es lo importante y qué no, por lo que en primera instancia se

impone una tendencia a leer y estudiar todo, a “hacer todo, lo que causa angustia porque no se llega”. “Es una cuestión de intensidad”, reflexiona un estudiante de Abogacía, “le diría al estudiante de secundaria ‘preparate porque esto se viene mucho más difícil’, va a ser un salto grande”, previene.

La percepción de desorden e improvisación se encabalgan con el desconocimiento, la sensación “de no llegar” (Odontología, Arquitectura) porque lo que era suficiente en el secundario es mínimo en la universidad. La dificultad de aprender a estudiar durante horas, “sin levantarse de la silla” (Est. Odontología), lleva un tiempo, un hábito y un disciplinamiento del que no se dispone.

Por su parte, los estudiantes que trabajan se encuentran con una situación muy compleja. Lo primero y más evidente que muestran las entrevistas es la imposibilidad general de los estudiantes trabajadores de llevar el cursado al día, sobre todo en las carreras que demandan mayor presencialidad o que se cursan en doble turno (Medicina, Biología, Agronomía, Odontología, entre otras).

Algunos estudiantes expresan que hay carreras que son difíciles de llevar al día disponiendo de un tiempo exclusivo para la Universidad (Ingeniería, Computación, Arquitectura, Biología, etc.), lo que se complica aún más cuando existen compromisos laborales. “Si el estudiante trabaja consigue concentrar el cursado en un turno, pero sumado a la práctica, la cosa no es imposible, pero se dificulta mucho” (Est. Odontología). Una manifestación clara de esta situación es que existen carreras donde la cantidad de estudiantes trabajadores es muy baja (Ing. Química, Odontología). “Son contados los que trabajan, la mayoría tiene un buen pasar económico y sólo estudia, incluso hay estudiantes que son padres y sólo estudian nomás” (Est. Odontología). En el otro extremo, existen carreras donde el porcentaje de estudiantes trabajadores es muy significativo donde los horarios de cursado se imponen como una limitación (Educación, Comunicación).

Existen carreras en las que el cursado está muy organizado y no se producen superposiciones en la oferta de horarios, o donde la actividad presencial se concentra en una franja horaria que requiere un porcentaje limitado y constante de los días de la semana. No obstante, la posibilidad de la flexibilidad para adaptar los tiempos del cursado a los estudiantes trabajadores no está presente en todas las carreras, por esta razón se realizan cuestionamientos estudiantiles a la rigidez horaria en varias unidades.

Si la querés llevar al día y hacer todas las materias me parece que no te da, porque primero cursás a la mañana a veces, y a la tarde otras, así que creo que en ningún trabajo en relación de dependencia podés cambiar el horario de la mañana a la tarde cuando vos quieras... (Est. Agronomía)

Llevar adelante esta doble actividad, estudiar y trabajar, implica según palabras de los estudiantes, no sólo afectar su rendimiento en la Universidad, sino un sacrificio adicional vinculado a la resignación de salidas, vida social, tiempo en familia, viajes al pueblo o ciudad de origen, etc.

A las horas empleadas en cursar y trabajar se suman las horas de estudio necesarias, las tareas para resolver en la casa, los ejercicios prácticos en equipo, el trabajo de campo, etc., lo que implica desplazamientos por la ciudad y una logística que constriñe aún más el tiempo. De este modo, aún en las carreras menos demandantes a nivel del cursado, los estudiantes siguen manifestando la dificultad que sobrellevan para mantener al día las materias. La sensación es que se llega muy cansado a la casa luego de una jornada doble, de trabajo y cursado, para contar con la energía necesaria para estudiar y el sostenimiento de lo doméstico: “son muchos contenidos como para llegar a tu casa a las nueve y media de la noche después de trabajar, haber estado toda la mañana en la facu y ponerte a estudiar... (Est. Agronomía). Las demoras en el rendimiento que acarrea esta situación son evidentes.

Una de las salidas habituales ante la escasez de tiempo es resignar el cursado no obligatorio, que en varias carreras involucra a las clases teóricas. Ahora, si bien esta opción libera tiempos, suele pagarse un alto costo por esta decisión: “Me afectó mucho, mucho”, sostiene una estudiante de Comunicación cuya dificultad se presentaba a la hora de ir a los textos porque le “costaba mucho comprenderlos” sin la explicación conceptual del profesor y las claves que éste brinda en clase donde se señala lo prioritario, lo más importante, donde se brindan códigos interpretativos y formas de articulación de los textos, así como lo que se privilegia en las evaluaciones. La salida más habitual para enfrentar esta situación es la de seleccionar, tomar opciones, elegir algunas materias y dejar otras para años posteriores lo que impacta con fuerza en la duración del cursado (Agronomía, Computación): “No se puede llegar, es una carrera contra el tiempo, ya se sabe que en cuarto y quinto año no se puede cursar todo y menos trabajando” (Est. Arquitectura).

Una alternativa importante y escasamente empleada es el aprovechamiento de lo que una estudiante llama los “entre tiempos”, refiriéndose al tiempo libre que suele producirse entre el cursado y el trabajo o entre los horarios de una asignatura y otra (Est. Comunicación). El aprovechamiento de este “entre tiempo” está condicionado por la disponibilidad de un espacio que suele ser escaso y que no invita a la concentración, al estudio y a la laboriosidad. Las facultades cuentan con pocas o ninguna sala de lectura o lugares de “estar” para los estudiantes, principalmente donde puedan desplegar sus materiales, reunirse y trabajar en equipo, al igual que se cuenta con limitado espacio en las bibliotecas, donde además el trabajo en equipo suele estar restringido. En este sentido, el parque de la Ciudad Universitaria los días templados, las cafeterías o bares, los pasillos o aulas transitoriamente desocupadas pueden officar de lugares de uso para el aprovechamiento de los “entre tiempos”.

Los estudiantes sostienen que los espacios disponibles por fuera del horario de clase no constituirían para algunas carreras una preocupación institucional, sin embargo, coinciden en que generalmente disponen de tiempo libre y no les es fácil encontrar un emplazamiento para aprovechar productivamente esos momentos. Forma parte del aprendizaje del oficio de estudiante procurar un

lugar para estar en los tiempos intermedios entre las clases, para juntarse en grupo a dialogar, para intercambiar información, para planificar el trabajo o para avanzar en las tareas de equipo, en síntesis, para aprovechar lo que otro estudiante llama los numerosos “tiempos muertos”. En algunas unidades se han procurado paliativos, como la instalación en los pasillos de mesas o grandes tabloneros en los que los estudiantes pasan el entre tiempo, anterior o posterior a las clases (Cs. Exactas, Psicología, etc.).<sup>16</sup>

El tema de los tabloneros es muy útil para juntarse de a varios. A la sala de lectura ni a la biblioteca puedes ir porque ahí tenés que permanecer en silencio; entonces este es súper útil... Además, es como una alternativa al pasto y a la cantina. (Est. Arquitectura)

“Los estudiantes que quieren quedarse sentados a leer o a estudiar en grupo tienen que fijarse si, en una de esas, hay un aula libre... El uso del bar para estudiar es caro, o sólo está el kiosquito” (Est. Comunicación); los espacios disponibles cuando no están en clase son “el bar, la biblioteca o el patio”, sostiene un estudiante de Filosofía.

Si bien es de uso estrictamente individual, la biblioteca puede ser un lugar para estar, un espacio de estudio disponible y de provecho de los tiempos libres en algunas carreras como Computación o Arquitectura. En casos como Arquitectura, la biblioteca es un lugar “totalmente habitado” para la consulta bibliográfica o hemerográfica, pero también para trabajar allí de manera individual; de igual modo se usan los salones de los talleres cuando no se está dictando clase.

En algunos casos los estudiantes manifiestan que el estudio requiere condiciones para las cuales las formas de vida, las características del hábitat y la organización de los tiempos son centrales:

Yo creo que es concentrarse. O sea... Hay momentos en los que necesitás tener cierto nivel de tranquilidad mental (...), y tiempo para no hacer nada y pensar. A mí me pasó eso. Hubo materias que hasta que no me decidí a aislarme una cantidad de horas por día y pensarlas bien, y estudiarlas bien, me costaban mucho. (Est. Computación)

Desde el ingreso a la carrera los estudiantes aprecian que el tiempo es un bien escaso, valioso, aunque no siempre se sabe cómo aprovecharlo del mejor modo y cómo organizarse. Del lado de la institución, aspectos tales como el tiempo que insume la realización de las actividades que se proponen a los estudiantes, los horarios de cursado, etc., parecieran cuestiones no pensadas suficientemente con relación a las disponibilidades y condiciones de los grupos, derivando en consecuencia, en experiencias diferenciales.

---

<sup>16</sup> Como comentamos más arriba, los estudiantes entrevistados no se han visto beneficiados por una política de ampliación de espacios de uso de común (aulas, bibliotecas, “islas” de bancos y mesas en espacios abiertos, plazas, etc.) realizados en los últimos años, dirigidos a atenuar este tipo de demandas y necesidades.

## **El cursado**

En este apartado nos detendremos en aquellos relatos que aluden a los distintos momentos del cursado de las carreras, instancias en las que se modela la experiencia estudiantil.

Nos referimos al aprendizaje del oficio de estudiante (Coulon, 1995), no para reducir en este proceso la experiencia estudiantil, sino para rescatar de él, lo que Coulon define como proceso de afiliación, es decir el aprendizaje de reglas explícitas e implícitas, aprendizaje que se revela más o menos exitoso, de acuerdo a las características sociales y culturales de los estudiantes y sus experiencias educativas y culturales previas.

Si bien nos hemos referido al aprendizaje del “oficio de estudiante” elaborado por Coulon, tomamos en cuenta los recaudos de Dubet con respecto a esa idea. La vida de los estudiantes para este autor, es un recorrido, una serie de pruebas a lo largo de las cuales ellos llegan, más o menos, a convertirse en estudiantes, y luego a alejarse de un rol que sólo puede ser transitorio. Al principio se trata de un recorrido escolar, del aprendizaje progresivo de un “oficio”: el individuo está obligado a adaptarse a la organización de los estudios, a los exámenes, a las lecciones. Por otra parte, Dubet se distancia de la idea de oficio adoptando la de condición de estudiante como experiencia juvenil:

El estudiante es un joven que se aleja más o menos de su familia, que adopta un estilo de vida sometido a una serie de condiciones: el alojamiento, la ciudad donde estudia, la naturaleza de sus recursos, el tipo de sociabilidad que adopta, sus opciones ideológicas y políticas. Cuanto más masificada es la universidad, más diversificados son estos estilos de vida” (2005:3)

Diversos estudios coinciden (Coulon, 1995; Ezcurra, 2007) en señalar que, el aprendizaje del oficio de estudiante comprende estrategias diversas entre las cuales el manejo del tiempo, como desarrollamos anteriormente, y las decisiones acerca de cómo y qué materias cursar constituyen aspectos clave. Pareciera que a poco de andar diferentes obstáculos y disponibilidades llevan a los estudiantes a definir trayectos diferentes a lo previsto en los planes de estudio, por lo que entra a tallar la decisión estratégica sobre lo conveniente y lo posible. Todo esto, condicionado por las correlatividades y el carácter obligatorio u optativo de las asignaturas, los horarios disponibles, etc.

De este modo “el tiempo se cuida para rendir las materias más importantes” (Est. Medicina), entendiendo que las materias optativas no constituyen el núcleo de lo sustantivo en la formación, por lo que en general se opta por aquellas que se resuelven con más facilidad. Estas decisiones resultan significativas con respecto a las expectativas institucionales y de los planes de estudio, ya que el conjunto de materias y espacios denominados optativos, suelen incluirse como apertura a cuestiones que perfilan orientaciones diversas, inicios de especialización, enfoques alternativos, etc. En consecuencia, las motivaciones de orden práctico que llevan a los estudiantes a priorizar aquello que

es de mayor exigencia en la evaluación, relega otras instancias que podrían constituirse en aprendizajes valiosos.

La propuesta institucional y la organización de horarios de cursado son un factor que, en general y sobre todo en las carreras con escasa dotación de docentes en relación al número de estudiantes, resulta limitante para los jóvenes que necesitan trabajar.

Yo antes tenía una clase a la mañana, otra a la tarde; había días que entrábamos a las diez de la mañana y salíamos a las cinco de la tarde, entonces te cortaba la mitad de la mañana y la mitad de la tarde. Y vos no puedes decir en el trabajo “che, yo trabajo de 8 a 10hs. y después vuelvo de 6 a 8hs.” O sea, en los trabajos generalmente te dicen trabajá a la mañana o a la tarde; entonces por la disponibilidad horaria no podías. Es una carrera que implica muchas horas de dedicación. (Est. Medicina)

En los primeros tiempos es frecuente que los estudiantes no consigan aprobar o regularizar algunas materias imprescindibles para continuar por efecto, en no pocos casos, de la desatención o desconocimiento del régimen de correlatividades, a los problemas de organización en el estudio, a la inadecuada identificación de prioridades, al uso inadecuado del tiempo, o a decisiones que en el momento no se miden en sus consecuencias con relación al rendimiento, etc. Esto suele provocar desaliento, demoras significativas, desgranamiento de los grupos que se habían construido, entre otras cuestiones. Se paga cara la falta de organización, el no saber rendir o no disponer de las habilidades requeridas para darse cuenta qué es lo preponderante en el estudio, captar las claves de evaluación, etc., por lo que la salida más frecuente suele ser volver a cursar la materia al año siguiente.

En primer año tuve un problema con una materia, quedé libre y era troncal; así que tuve que recurrir a esa materia sola (...) y perdí un año... La preparé libre yo sola y no la saqué; me presenté en una mesa que no me tenía que presentar; porque lo que tiene la carrera es que hay mesas que son puntuales para presentarte. Noviembre y diciembre son muy accesibles para los libres y para algunas materias... Y ya en las fechas de marzo, que es cuando yo me preparé todo el verano, me presenté y me preguntaron cosas que nunca había visto y obviamente desaprobamos todos y tuvimos que recurrir a todos... (Est. Kinesiología)

Construir el oficio de estudiante requiere comprender lo que está en juego en cada materia, en cada disciplina, las formas de hacer y pensar en cada caso, además de adquirir en cada caso el código de reconocimiento y realización en términos de Bernstein (1988). Entender los contenidos, darse cuenta de lo prioritario, detectar las preferencias del profesor o de la cátedra, identificar las cátedras y profesores más accesibles para cursar y rendir, saber rendir, se constituyen en saberes clave para avanzar.

### **Las instituciones de apoyo**

Un aspecto interesante por lo recurrente, es la búsqueda de ayudas o apoyos específicos de personas e instituciones que ofrecen de modo privado estos servicios. Es frecuente la búsqueda de estos apoyos

ante una exigencia que no condice con la preparación previa, o que por diversas razones no se acompaña con una oferta específica desde la institución, y que impacta más en los primeros tiempos y en ciertas carreras (Medicina, Arquitectura, Cs. Económicas, etc.). En general los recursos y ayudas consisten en la asistencia a instituciones denominadas “academias” en la jerga estudiantil, así como a profesores particulares que ofrecen clases para preparar determinadas materias, para resolver ejercicios o para la comprensión de temas particularmente “difíciles”:

(...) para que te den un teórico en la facultad tiene que estar súper bien dado porque si no te dormís. En cambio un profesor que vos... Por ejemplo, el profesor este que yo fui, el tipo si tenía que explicarte cien veces lo hacía. Si tenía que hacerte un dibujito del cuerpo humano y de cómo era el recorrido del aire, te lo dibujaba con toda la paciencia. Y hasta que vos... O sea, vos salías de esa clase sabiendo. (Est. Odontología)

Al momento de preparar el examen de ingreso, sobre todo en las carreras masivas o de mayor exigencia en los exámenes de admisión, así como en el caso de Medicina que ha limitado a través de un cupo el número de ingresantes; la opinión generalizada es que se requiere preparación extra a la ofrecida por los cursos de nivelación o cursillos.

El que no tiene acceso a los cursillos que te dan los institutos privados, tiene muy poca chance de ingresar y es más, hay profesores que dan clases en el ciclo de nivelación que después explican mucho mejor las cosas en los institutos privados. (...) Hay compañeros que se preparan hasta dos veces. Y no es que te podés preparar en cualquiera. Lo ideal es que vayas a X, que te da todo servido. Te explican todo perfecto para que lo entiendas y te dan los mismos ejercicios que después te toman. (Est. Kinesiología)

Por lo menos X te hace practicar esa metodología que en el secundario no estamos acostumbrados. A rendir, a contestar. (...) Y al mismo tiempo te da los apuntes y los profes de cada materia, como te explican lo que vos tenés que saber para entrar.... O sea, te dan lo justo para que vos sepas. Si no por ahí, yo creo que estudiando solo, es como que hay tanto, que te perdés y no sabés bien donde enfocar. (Est. Medicina)

El estudio en una “academia” particular suele ser un espacio que cobra mayor presencia y relevancia en un periodo de transición para el estudiante, en el que la organización del tiempo y las formas de estudio, la ejercitación y la incorporación de las lógicas evaluativas resultan novedosas y no son lo suficientemente ensayadas o explicitadas en la Universidad, por lo que resulta estratégico recurrir a esos servicios oportunamente. El caso de los estudiantes provenientes del interior, muestra con claridad lo que aquí afirmamos:

Son muchísimas cosas en muy poco tiempo (...) y el cambio de golpe, del sur acá; la familia, los amigos, conocer Córdoba, es un cambio muy grande; tenés que tener un buen ritmo de estudio para poder llevarlo (Est. Kinesiología)

Cuando yo estaba en 5° año [del secundario] me puse a hablar con una chica que ya estaba en 2° año de Odontología y me empezó a decir más o menos las cosas que eran en 1° año y yo no había visto nunca nada de eso en el secundario y me asusté. Entonces fui a X a averiguar. Yo creo que si no hubiera ido ahí con el cursillo solo no... Yo tenía compañeros que no habían hecho X conmigo y..., a la hora de estudiar, estudiaban de mis apuntes. No estudiaban de los libros de la facultad. (...) Pasamos bastante pocos en

relación a los que entramos el primer día. Y en el X te daban apuntes de los temas, resumidos digamos, y además un profesor te los explicaba. (Est. Odontología)

En estas instituciones privadas se dispone de información acerca del tipo de evaluaciones, de las bibliografías específicas, de lo importante y de lo accesorio en los requerimientos -la capilaridad entre la lógica universitaria y la de estas instituciones privadas es extremadamente sugerente- por lo que la guía que se implementa resulta de gran utilidad, además de ofrecer el apoyo sistemático y sostenido de “profesores que explican todo lo que hace falta”. “Te digo que dentro del primer año, es impresionante la cantidad de chicos que se hacen preparar, casi todos...”, sostiene un estudiante de Ingeniería.

La decisión de acudir a este tipo de apoyos radica no sólo en la inseguridad para incorporar contenidos, adquirir destrezas o resolver algunas situaciones puntuales, sino que resulta una decisión estratégica asegurar el éxito en algún examen en el tiempo previsto en determinadas materias, para hacer posible la continuidad del cursado en el año siguiente:

El problema es que el cursillo es muy fácil y después acá viene ya el colador. Por ejemplo, Introducción a la Matemática, te traba todas las materias del segundo cuatrimestre; si no la sacás, perdés un año entero... (Est. Computación)

Decidir por un apoyo privado no es suficiente, ante la diversidad de la oferta se debe elegir una opción que garantice resultados y forma parte del oficio disponer del conocimiento necesario para decidir dónde acudir:

Está lleno de cartelitos en la facultad. “Preparo para tal materia, para tal otra...”. Yo me quería preparar para Historia Argentina que era muy larga, entonces sacamos de uno de esos papelitos el teléfono de, teóricamente de un egresado, que preparaba en esa materia y en otra que es correlativa, nada más que en esas. Lo llamamos, pero... sabía más yo que él. (Est. Comunicación)

En torno a las carreras, existe un mercado paralelo de estas ofertas de apoyo, en algunos casos de profesores que cuentan con gran experiencia en esa tarea y son reconocidos por los mismos docentes de las diferentes cátedras:

Son gente de afuera que sabe un montón, incluso hay varios que se les ha ofrecido participar de las cátedras de Estructura, pero ganan mucho más afuera, ganan el triple de un sueldo de la Universidad. Pero ese es el mito, en Estructura, hacete preparar en X, sino no la vas a pasar... En la academia tienen los finales, tienen los parciales. Te dan a vos para practicar con los finales. Y los consiguen y te dicen, “no, no, esto no es importante porque no te lo van a tomar en el final”. (Est. Arquitectura)

En algunas carreras existe una circulación de materiales producidos por las instituciones de apoyo, que los estudiantes consideran de gran utilidad al momento de prepararse para rendir. Se trata de venta de resúmenes de clases teóricas:

Yo reconozco que he estudiado más de una vez de algún [apunte de] X cuando he estado muy jugada con el tiempo para leer todo el apunte original. De todos modos nunca me dio mucha gracia porque siempre

pensé eso de estar estudiando en una universidad gratuita y le estamos pagando a estas empresas privadas los mismos apuntes... (...) Es gracioso porque el apunte de X dice bien claro en la tapa “Material de estudio para aprobar”, es bien gráfico y explícito (risas) Y si, aprobás... (Est. Psicología)

En algunos casos -sobre todo en los que la *filiación* a la carrera por parte del estudiante es laxa, poco comprometida o se presenta particularmente dificultoso el pasaje del nivel medio al superior- la academia presta un servicio valioso ya que facilita el estudio, pone al estudiante en ritmo sostenido, obliga a asistir y de alguna manera arma un marco de seguridad, seguimiento y contención que al final “garantiza el examen”.

Como ya llegué a esta etapa y no tengo ganas ni de ir, ni de estudiar, ni hacer nada... Entonces, como que agarro y digo, bueno me voy ahí, me preparo, tengo la responsabilidad de decir “a las 9 tengo que ir a clase”, voy a clase, te explican y..., entonces para ir a clase voy a leer antes para no quedar colgado, entonces me da como una obligación. (Est. Cs. Económicas)

Las estrategias de apoyo no se agotan en las instituciones privadas o los profesores particulares, ya que la ayuda puede provenir de pares avanzados, con mayor formación o que cursan en años superiores.

Conocí una chica que había hecho el ingreso a Medicina y no había entrado y tenía una buena base de estudio y armamos un grupo de estudio y ella era la que nos guiaba, conocía la bibliografía que podíamos ver porque nosotros no teníamos idea de nada. (Est. de Kinesiología)

En alguna oportunidad, aunque de modo más excepcional, el apoyo es requerido a lo largo de toda la carrera; no obstante, lo habitual es que a medida que el estudiante va incorporando los códigos y aprendiendo el oficio (organización, búsqueda y selección de materiales, usos del tiempo, etc.), el requerimiento al apoyo privado comienza a ser más prescindible.

Y cuando estaba terminando 3° ó 4° año ya me súper encaminé. Como que al principio no te animás ni a preguntar. O ves chicos más grandes y no te animás a preguntarles, de dónde o cómo... Y te comés todo el libro y todas las cosas. Te hacés un mundo. (Est. Odontología)

La presencia de las estrategias vinculadas a la búsqueda de apoyo en instituciones privadas y profesores particulares interpela a la universidad con fuerza. El recurso a lo privado, que permite garantizar el ingreso en algunas carreras, el cursado y la aprobación de ciertas materias, remite directamente a los déficits que presenta la oferta universitaria y que enfrenta a los estudiantes ante la opción de una solución individual y externa a la institución. ¿Qué encuentran los estudiantes en las academias y el apoyo externo que la universidad no brinda?

Existe un discurso bastante sedimentado desde la institución que desresponsabiliza a la Universidad, atribuyendo estas acciones a una precaria formación previa de los jóvenes, principalmente identificada con el nivel medio, al pobre rendimiento de los estudiantes, o la falta de entendimiento de la lógica y el esfuerzo necesario para sobrellevar con eficacia el nivel superior. Por su parte, lo que

los estudiantes manifiestan encontrar en las academias alude a: atención diferenciada e individual, precisión en la selección de los materiales y conocimiento ajustado de lo que se debe estudiar, ejercitación práctica, ensayos de evaluación (parciales y exámenes), consignas claras y precisas, y sobre todo explicaciones detalladas que se reiteran las veces que sea necesario. Esto mostraría que la universidad presupone estudiantes autónomos en la gestión de la vida universitaria, así como aprendizajes básicos adquiridos. El relato de los estudiantes daría cuenta de procesos y aprendizajes no realizados, es decir nunca enseñados, pero exigidos en la universidad. Existe literatura al respecto (Bourdieu, 1995a; Dubet, 2005) que señala la aversión universitaria a las tareas consideradas escolares, por parte de los profesores y estudiantes considerados *herederos*, o por cierta consideración de la producción académica desligada del trabajo “escolar” que involucra.

Los testimonios muestran indicios potentes para pensar los factores institucionales que estarían incidiendo en la conformación de trayectorias estudiantiles diferenciadas y los modos de construcción de experiencias formativas, brindando insumos para su abordaje a los fines de perfilar líneas de acción superadoras.

### **Los materiales de estudio**

En los apartados anteriores hemos mencionado diferentes estrategias y recursos de los que se valen los estudiantes para avanzar en el cursado de sus carreras. Las entrevistas se señala un obstáculo frecuente, relacionado con los enormes volúmenes de material que se proponen para el estudio, así como la complejidad que poseen para la lectura y comprensión, con relación al tiempo disponible y a la superposición de compromisos de lectura y estudio debido al cursado simultáneo de materias. En este sentido, implementan mecanismos diversos para hacer accesible el cursado -algunos de los cuales hemos mencionado- procurando textos que de alguna manera “traducen” en forma esquemática y sintética la bibliografía propuesta, considerando a estos apuntes como imprescindibles en la carrera contra el tiempo. En torno a la producción de estos materiales, se tejen relaciones entre compañeros, entre grupos de estudiantes de años anteriores -informantes jerarquizados- y se identifican compañeros “especialistas” en estas labores, verdaderos artesanos de apuntes. Ya se trate de producciones de profesores o de estudiantes, estos materiales son mediaciones producidas con el conocimiento, que modulan el acercamiento a los textos y establecen formas particulares de relación con el saber.

Pero no sólo en 1º año, qué sé yo, en casi todos los años uno cuando empieza..., si no tenés a alguien que ya la cursó o que ya la vio y te dice “estudiá de este apunte...”. Porque en mi facultad hay muchos chicos que van a los teóricos y los transcriben y después los dejan y vos le sacás fotocopias.

(...) Había una chica por ejemplo que trabajaba en la librería, todos estudiamos la mayoría de las materias de los apuntes de ella. Ella fue abanderada, y ella los escribía y... después iba y los dejaba en la fotocopidora y vos ibas y los comprabas a precio de fotocopia digamos. No era que pagabas un plus más porque eran de la mina. Y casi todas las materias, de ella. O de ella y otro chico más que también hacía lo mismo, que fueron abanderados y escolta. Pero hasta que yo no encontré o no me encaminaron, o no me dijeron, no de acá o qué sé yo, me costó un montón. (Est. Odontología)

Así que optábamos por buscarlo bien por otro lado o buscar gente de años avanzados que nos expliquen eso porque no se entendía. Ahora no sé como estarán los apuntes, pero cuando yo cursé estaban muy mal, [hacía falta] la búsqueda de ayudas o apoyos específicos. (Est. Trabajo social)

En la mayoría de los entrevistados el “apunte” es el material de estudio dominante. Sin embargo en algunas carreras el uso de la biblioteca es intensivo (Filosofía, Arquitectura, etc.) por más que la mayoría de los entrevistados reconocen que el uso de la biblioteca debería ser más estimulado por los docentes, y que su uso no forma parte de las exigencias académicas habituales.

Yo hasta el día de hoy soy socia de la biblioteca, me he manejado muchas veces con libros; que cuesta un poco más y te atrasa, porque digamos que el apunte es como que te acorta el camino, te ponen lo que tenés que leer y nada más, pero quizás [con libros] terminás aprendiendo un poco más. (Est de Historia)

Además nos organizábamos, íbamos dividiendo el apunte en partes, cada una hacía una parte del resumen, un resumen para todas, para que todas lo entendiéramos. De hecho la materia que rendí hoy, la rendí con un resumen de ellas. No la cursamos juntas a la materia, pero ellas me dieron el resumen. (Est. Comunicación)

Por ejemplo, con unas amigas armamos, una serie de resúmenes de Medieval, los pasamos en computadora y se los pasamos al Centro de estudiantes y nadie lee los textos. Yo lo dejé con la intención de que fuera una herramienta para los chicos porque Medieval es una materia muy pesada. (Est. Historia)

Al momento de la realización de este estudio se abría en la mayoría de las facultades, de modo incipiente, el desarrollo de propuestas de orientación y enseñanza virtual producidas por los equipos docentes, que darían inicio a un conjunto de posibilidades y alternativas en el uso de materiales para estudiar. Por otra parte, los entrevistados manifestaron un uso creciente de Internet para la comunicación e información entre pares, así como con instancias institucionales. En general, reconocen que el uso de la web se torna cada vez más necesario para actualizar información que tiende a cambiar en forma permanente, así como para la apertura a otros espacios académicos, producciones diversas, publicaciones especializadas, locales o internacionales, etc. Este uso se intensifica a medida que se avanza en la carrera, cuando se perfilan orientaciones y especializaciones, temas de investigación probables, etc., a la vez que se alcanza una mayor autonomía en los procesos de estudio.

(...) lo más básico, lo que en general todos usan, es la biblioteca; después uno va encontrando lugares en Internet, especialmente cuando sos investigador y empezás a conocer al profesor o gente que ya está investigando, te empiezan a pasar lugares de páginas donde hay artículos y ese tipo de cosas en la que uno empieza a ver no tanto ya los libros clásicos sino las últimas publicaciones. (Est. de Filosofía)

En algunas facultades los materiales de estudio se resuelven de modo práctico imprimiendo “libros” o “manuales” de cátedra, especies de compendios bibliográficos, guías de estudio y materiales diversos cuya venta realiza el centro de estudiante, que facilita y reúne el material en formato papel y lo pone a disposición de los estudiantes.

En general las materias de los primeros años son todos libros hechos por los propios ingenieros de la facultad; que se venden en... y bueno, después ya nosotros usamos mucho apuntes de laboratorio y de prácticos que esos también los conseguís en la Universidad; después ya en los años más avanzados no, son libros que generalmente están las copias en biblioteca donde se sacan fotocopias. (Est. Ingeniería)

La Facultad mía es un espectáculo con los materiales. Cada materia te daba los libros y parecía casi una privada con el tema materiales. Nunca sacá esto de este libro, sacá esto de este otro... No, siempre nos daban un libro...” (Est. de Economía)

La carrera va llevando, con sus diferentes requerimientos a lo largo del tiempo, a formas de relación con el conocimiento y en este aspecto como en otros el análisis de los relatos de estudiantes, remite a la institución y la interpela. La política de materiales para el estudio es una cuestión relevante dado que a través de los mismos se plasma una propuesta de enseñanza que habilita determinadas relaciones con el saber. Pareciera que en este sentido, reconocer la diversidad de materiales de estudio, su análisis y uso, permitiría perfilar institucionalmente propuestas que atiendan a formatos y soportes actuales, su accesibilidad, así como la articulación con bibliotecas y centros de documentación a los fines de atenuar la fragmentación y dispersión de recursos, como la apropiación de obras y de autores en contexto, que permitan experiencias formativas más comprensivas, entendiendo a la formación universitaria como experiencia de conocimiento que incluye asimismo una experiencia de la lectura (Carli, 2012:140-155).

### **El dispositivo de entrevista**

La selección de la entrevista como estrategia metodológica en la investigación exploratoria que presentamos aquí, ha permitido recoger y construir materiales sobre los cuales se trabajó en el análisis e interpretación. El esfuerzo consistió en procurar en el entrevistado el despliegue de un relato a partir de la puesta en forma de su oralidad; pero también, un papel activo del investigador en la generación de ese texto cuya producción promueve.

Sobre la base de la propia formación y conocimientos previos, referentes bibliográficos, investigaciones antecedentes y ciertos supuestos o hipótesis, como investigadores definimos, seleccionamos y jerarquizamos ciertas cuestiones que se quieren “recuperar” de los sujetos de la investigación, o que requerimos que los estudiantes construyan. Esto implica aspectos complejos que han sido largamente reflexionados desde la epistemología y que han cobrado profusa presencia en los

tratados sobre metodología de la investigación; principalmente en relación a campos de estudios socio-antropológicos, etnográficos, discursivos, entre otros. Por este motivo, lo que queremos señalar aquí son dos cuestiones; por un lado, el carácter construido de los enunciados analizados y por otro, nuestro papel activo como investigadores que intervenimos estimulando y modulando, en mayor o menor medida, los “materiales” que se van generando y que empleamos.

Si en toda investigación se requiere una selección, delimitación y recorte de la realidad sobre la cual se opera -lo que pone en juego, entre otros aspectos, la perspectiva teórica asumida, las preguntas de investigación y la subjetividad del investigador-, en la entrevista, el investigador tiene un papel aún más activo ya que no se encuentra con los materiales dados, a la mano, prestos a ser recogidos, sino que tiene que generarlos promoviendo la puesta en palabra de su entrevistado, que a través de esta mediación moviliza su decir. En esta labor, como entrevistadores promovimos la conformación de un texto que se expresa a partir de los silencios del estudiante, de las ausencias en su relato, pero principalmente a partir de la afirmación de su voz, generando un efecto de homologación bastante problemático entre palabra y sujeto, al instituirse aquélla en la expresión de éste. No nos detendremos en estas dificultades planteadas entre testimonio y experiencia efectiva, nos apoyaremos en los desarrollos teóricos que justifican la entrevista como instancia de indagación metodológica, pero nos parece importante dejar claro que somos conscientes de la limitación que implica esta homologación entre la palabra del estudiante y su subjetividad, como expresión de esas experiencias vividas. Se puede afirmar que la *experiencia* es algo que afecta la subjetividad en un sentido amplio y que se inscribe en varios registros, entre ellos el corporal (Foucault, 1989, 1992; Verón, 1999), y no todo lo que afecta la corporeidad del sujeto puede expresarse a nivel consciente y verbal, lo que impone limitaciones para captar los materiales que se analizarán e interpretarán.

Entonces, como investigadores recuperamos y traccionamos fragmentos sobre la trayectoria estudiantil que se expresan al hilo de su enunciación pero, en todos los casos, activa la producción de subjetividad a partir de facilitar que el estudiante asuma su puesta en palabra en un relato sobre aspectos de interés para la investigación y para sí. En todos los casos, esta es una operación que conlleva cierta artificialidad y que, por más que sea consentida, no deja de ser el producto de la aplicación de cierta fuerza.

Estrechamente vinculado con lo anterior, creemos necesario aclarar que el relato propio del estudiante puede ser pensado como un texto donde éste se expresa, pero también donde puede verse, con las implicancias que conlleva este doble juego del mostrar, a la vez que lo proyectado permite la identificación del enunciador. En las entrevistas, por el tipo de temas aludidos, el estudiante plantea silencios, “recupera” cuestiones que ya han sido pensadas, pero también duda o explora salidas verbales ante interrogantes para los que no tiene una respuesta necesariamente dada, ni procesada de

antemano. A partir de desandar los interrogantes planteados, el estudiante va construyendo una trama intercalando recursos prefigurados con otros originales, poniendo el acento en el pasado, que está articulado con una lectura de la actualidad y con una prospectiva de futuro, pero siempre desde el tiempo presente. El recurso a la anécdota y al suceso contado y repetido varias veces se entremezcla con el señalamiento del “eso no lo había pensado”, “no se me había ocurrido”, “dejame ver” y “dejame pensar”.

Lo segmentado y delimitado, lo recordado y repetido, así como lo que aparece por primera vez se compone y recompone en la voz dando forma a un enunciado que el estudiante produce y se apropia. De este modo, el texto que el estudiante va construyendo a medida que se avanza, va expresando una aparente continuidad con una trama que manifiesta una textura propia que articula pasado, presente y futuro. En ese entramado donde se enlaza lo ya procesado y probado, con lo original y novedoso, el estudiante ejerce un trabajo de construcción de sí, pone en funcionamiento aspectos de una dimensión autobiográfica, imprescindible para la constitución de toda subjetividad, y de la representación de sí mismo en torno a un tiempo que considera valioso y decisivo para su vida presente y con miras a futuro. Aceptado el contrato de entrevista, el estudiante se compromete a realizar un trabajo que consiste en contar contándose, en un ir y volver que se muestra en lo que se dice y en la forma en que lo dicho modula el decir, es un ida y vuelta donde el estudiante se sale de sí y retorna, una exteriorización y un rebote producto de una circularidad en espejo en cuya especularidad juega su eficacia.<sup>17</sup>

Queríamos destacar dos aspectos sobre esta dimensión que nos llamaron la atención a partir del reconocimiento y agradecimiento que algunos estudiantes nos expresaron por haberlos convocado. Si bien ha sido voluntaria, ¿por qué un sujeto se entusiasmaría ante la posibilidad de ser interrogado durante un período extenso de tiempo? ¿Por qué agradecería que se lo someta a este trabajo que, como dijimos, lo sitúa como objeto de la aplicación de cierta fuerza? Creemos, en primer lugar, que la selección del sujeto y la puesta en mira sobre él, es leída como curiosidad e interés institucional sobre una etapa clave de su vida; como una atención que diferencia y jerarquiza; como una preocupación sobre cuestiones del fuero íntimo, personal y emocional que el entrevistado considera importantes.

Al tratarse de una investigación promovida por la Universidad, el entrevistado percibe cierta preocupación personalizada/personalizante o cuidado de la institución por saber “quién es”, “qué le pasa”, “qué siente”, “qué ha sido de sí”, que se manifiesta en la escucha ofrecida sobre aspectos que

---

<sup>17</sup> Este proceso individual asistido por el investigador -para Gutiérrez (2005)- permite bajo ciertas condiciones abrir alternativas y contribuir a crear condiciones de posibilidad para que los agentes encuestados construyan sus propios puntos de vistas sobre ellos mismos y sobre el mundo social, y hagan manifiesta su posición, podrían así verse a sí mismos y al mundo.

son caros a su condición y su vida. En segundo lugar, en este trabajo, como dijimos, en algún sentido el sujeto se construye a si mismo, por lo que a partir de su palabra se genera una instancia de escucha y autoreflexividad que ayuda a entender (se), a saber quién se es, dónde uno se encuentra y cómo hizo para llegar a donde se está. Como dice P. Bourdieu:

(...) testimoniar, hacerse oír, llevar su experiencia de la esfera privada a la esfera pública; una oportunidad también de *explicarse*, en el sentido más completo del término, vale decir, construir su propio punto de vista sobre sí mismo y el mundo y poner de relieve (...) el punto a partir del cual se ven y ven al mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio para sí mismos (...) puede hablarse entonces de un *autoanálisis provocado y acompañado* (...) para efectuar un trabajo de explicitación (...) y anunciar con una extraordinaria *intensidad expresiva*, experiencias y reflexiones reservadas o reprimidas durante largo tiempo (...). (Bourdieu, 1999:535-536)

Paradójicamente entonces, pareciera que el dispositivo de entrevista, al objetivar al individuo y hacer presa de él, simultáneamente le permite volver sobre sí y subjetivarse.

Las entrevistas se realizaron a estudiantes de los últimos años, lo que ha permitido una mirada retrospectiva, ofreciendo una panorámica próxima al recorrido realizado que involucra múltiples aspectos, a partir de un momento de reflexión sobre lo vivido en su tránsito por la carrera.

Advertimos a poco de andar que las entrevistas se convirtieron en su desarrollo, y posteriormente en los momentos de análisis y reflexión, en situaciones fértiles para hacer lugar al caudal de saberes que los estudiantes disponían acerca de sus carreras y de la institución en general y que generosamente brindaron, alcanzando la forma de un encuentro, la mayoría de las veces, en tiempos largos de conversación. Este transcurrir interesado de nuestra parte, se fue transformando para la mayoría de los estudiantes en ocasión ofrecida desde la institución, para expresarse acerca de temas escasamente tratados, de situaciones vividas individual o grupalmente con distintos niveles de conflictividad, que en algunos casos no habrían sido pensadas.

Un primer hallazgo consistió en darnos cuenta de que estábamos ante informantes privilegiados -los estudiantes avanzados- por la posibilidad que tienen de construir una *visión de conjunto* de las carreras, ya que a partir de sus perspectivas se articulan prácticas estudiantiles, prácticas docentes así como aquellas en que se involucran procesos de la administración y de la política. Lo que intentaba ser un ejercicio exploratorio en torno a la carrera, la vida universitaria, los momentos críticos, la enseñanza -entre otros temas seleccionados como parte de un guión abierto-, se enriqueció encontrándonos ante un material que ofrece para el análisis innumerables puntas e hilos a seguir y que brinda pistas para la indagación de cruces entre condiciones de vida, factores institucionales en cada carrera y las características de los planes de estudios.

## **La fertilidad de la *experiencia estudiantil* para el estudio de las tendencias formativas en la universidad**

El tiempo transcurrido y los análisis a que dio lugar el material recogido en la exploración presentada aquí, permiten revisar aquello, procurando comprender mejor la expresión *experiencia formativa* y la importancia de su investigación teórica y empírica en el marco de los estudios sobre la universidad pública.

Los estudiantes avanzados cuentan con saberes y perspectivas sobre las carreras y la institución que los habilitan justamente por disponer de un conocimiento que da cuenta de los cruces de diferentes dimensiones, así como de un recorrido completo que permite visualizar la formación en un sentido más abarcador. En la perspectiva de Dubet y Martucelli (1998:15), para comprender lo que “fabrica la escuela”, es necesario el conocimiento de la manera con que los alumnos construyen su experiencia, a partir de relaciones, estrategias y sentidos a través de los que se constituyen como sujetos. La experiencia social sería la labor de un actor, mientras construye imágenes de sí, elabora situaciones en un trabajo a la vez normativo y cognitivo. En este sentido, la construcción de la experiencia formativa en los estudiantes involucra un conjunto de saberes amplios y globales, y a la vez singulares, que se han desarrollado en un tiempo prolongado. Privilegio de apreciación que pareciera no ser atribuible a los profesores, quienes se encuentran, en menor o mayor medida, atrapados en resolver los innumerables requerimientos de la carrera académica y profesional, del desarrollo de sus disciplinas y sus grupos de referencia; suelen tener una mirada fragmentada y concentrada en el lugar de su asignatura en el currículum; en condiciones materiales más o menos favorables, y habitualmente perplejos ante sujetos y procesos con marcas de época, que los descolocan. Un conjunto de factores que provocarían escasa disponibilidad para mirar de otro modo los trayectos formativos que se delinearían en la institución.

En este sentido, Bourdieu y Passeron (1995:249) advierten que “la autonomía relativa del sistema de enseñanza puede concebirse como un poder para reinterpretar las demandas externas y de sacar partido de las ocasiones históricas para realizar su lógica interna”, señalando que ya Durkheim explicaba la longevidad de las tradiciones universitarias por la *vida propia* del sistema de enseñanza proporcionándose un medio para comprender la tendencia a “la autorreproducción que caracteriza a las instituciones escolares y la recurrencia histórica de las prácticas vinculadas a las exigencias de la institución o de las tendencias de un cuerpo de profesores profesionales”, explicando de este modo que el “tempo” de las transformaciones de las instituciones y de la cultura escolar sea particularmente lento. Resulta ilustrativa la cita de los autores acerca de las características del sistema universitario

norteamericano, en referencia a un estudio sobre los académicos y la sociología de las profesiones en la universidad de Oxford en 1942:

Los grandes esfuerzos de estudio y preparación en los tramos finales de la carrera, la carrera de obstáculos institucionalizada a la que se ve reducido el currículum del estudiante, la ansiedad ante los exámenes que aumenta a medida que éstos desempeñan un papel más importante en el éxito social, la encarnizada competición por títulos y menciones, que acompañarán al individuo sobre todo si es universitario, a lo largo de toda su vida, el peonaje intelectual al que están sometidos instructores y asistentes, el aspecto increíblemente mezquino de las tesis doctorales que dormirán su último sueño en una estantería de biblioteca, la improductividad de los profesores que, una vez instalados, se sientan en su sillón sin hacer ya nada más o incluso, la ideología universitaria del desprecio de la gestión y de la pedagogía. (Bourdieu y Passeron, 1995:250)

De todos los aspectos involucrados, los autores sostienen que la organización pedagógica permanece más hostil al cambio, porque tiene como función el transmitir a las generaciones nuevas una cultura que hunde sus raíces en un pasado lejano y que las formas, una vez creadas, tienden a subsistir.

Sin embargo, en la actualidad, observamos que en situaciones particulares como las de cambio de plan de estudios, por efecto de movimientos internos provocados por diferentes situaciones según carreras -tales como problemas de rendimiento académico, situaciones de masividad o decrecimiento de la matrícula, movimientos impulsados por grupos, etc.-, o por causas que podríamos definir como “externas” -las derivadas de procesos de acreditación o de requerimientos nuevos por variaciones sociales en la configuración de las profesiones, entre otros-, se inician procesos de análisis del recorrido formativo que se ofrece y sus posibilidades de transformación. ¿Podríamos sostener que el problema de la formación emerge en situaciones particulares o de excepción? La problemática se abre con especial relevancia a partir de cambios operados a diferentes escalas y en diferentes regiones, impulsados por el auge de reformas y acuerdos internacionales que irían acompañando los requerimientos de la economía global, interpelando a las universidades y poniendo en cuestión la tendencia a la autopropagación. Pareciera que las características del sistema universitario en Argentina, particularmente su autonomía y marcada heterogeneidad, han producido respuestas a esas demandas de modo diferencial. Respuestas, a nuestro criterio, escasamente debatidas o reflexionadas en general; y en particular, en las diferentes carreras, cuando se han configurado nuevos trayectos formativos -sobre todo profesionales- en la última década, por efecto de esos requerimientos.

La pregunta más amplia que se abre aquí, como beneficio de inventario de nuestra indagación y que invita a seguir la reflexión, refiere a cómo pensar hoy en *cada carrera* el recorrido formativo como *visión de conjunto*, que incorpore la perspectiva de los estudiantes, contribuyendo a un análisis del currículum universitario que habilite a pensar la formación, más allá de lo establecido por parámetros evaluativos, la costumbre de siglos, las demandas pragmáticas del momento y sus naturalizaciones tales como las demandas de la denominada sociedad de la información y del conocimiento, o de la resolución de los denominados problemas sociales -que suelen presentarse como dados, sin su génesis

social y política-, problemas referidos a la productividad, la inversión y los recursos asignados, entre otros.

Queremos enfatizar que la problemática se inserta en otra de mayor alcance, referida a los modelos culturales de universidad,<sup>18</sup> las políticas de conocimiento, y las identidades que se promueven en cada caso, derivando en problemas específicos de formación y prospectivas en cada grupo de carreras según sus afinidades disciplinares y profesionales.

La reflexión acerca de la formación encuentra un marco de lectura e interpretación en la problemática señalada por Carli (2008) con respecto a los sentidos del conocimiento y sus modos de construcción, en esta larga cita que transcribimos:

Nos interesa sostener (...) la importancia de un conocimiento siempre perspectivo, como un camino que abra el debate acerca de las diversas epistemologías en juego y de las formas, modos y horizontes de la tarea intelectual, en tiempo de crisis paradigmática, transdisciplinariedad y reconfiguración universitaria. Pero al mismo tiempo identificar los dilemas emergentes en el terreno de la formación y la producción de conocimiento en sistemas universitarios atravesados por tendencias a la diferenciación y por problemáticas sociales, culturales y generacionales que demandan una nueva interrogación sobre el estatuto del conocimiento (...). Las nuevas problemáticas, lenguajes y horizontes de la vida universitaria y de sus actores, atravesada por dimensiones globales y locales, requiere modular nuevas perspectivas de lo común o general a partir de una valoración de la experiencia en torno al conocimiento. (Carli, 2008:1)

El relato de las estrategias desarrolladas más arriba y de la marca individual que se imprime en el relato, tiende a opacar aquello que se trata como dado y naturalizado: el sentido de esa trayectoria propuesta como carrera. Observamos que los procesos de acreditación de carreras han mostrado una preocupación por la enseñanza inusitada en el ámbito universitario, por efecto de las regulaciones ya no producidas en el ámbito académico, o retraducidas en él, pero que tienen su origen en políticas estatales, económicas, de requerimientos de la producción, etc.; con marcado carácter profesional, aplicado. La formación alcanza entonces un sentido nuevo restringido a la idea de *profesional pertinente*, que reconfiguraría los saberes de la transmisión, las prácticas académicas y de gestión del establecimiento.

La hipótesis que desplegamos entonces aquí, refiere a que se habrían trastocado las condiciones materiales y simbólicas de la experiencia formativa en la universidad, procesos en los que participan problemáticas generacionales, tecnológicas, culturales, impactando en distintas dimensiones y que si bien están siendo reflexionados en general, requieren su análisis en particular para cada grupo de carreras, dadas sus lógicas y particularidades culturales e institucionales que mostrarían niveles de porosidad variables a las nuevas regulaciones y tendencias emergentes. Entonces, se estarían configurando nuevas significaciones sociales con rasgos de dispersión, acerca de lo universitario y las experiencias que incita.

---

<sup>18</sup> En este sentido se orientan trabajos como los de Naishtat, Aronson y Unzué (2008), que dialoga con los legados sin retornar a ellos como modelos canonizados

Con respecto a la dispersión, quizás la universidad en general se encuentra tensionada por procesos particulares de desarrollo y cambios en las configuraciones académicas y profesionales específicas. La investigación, la formación básica, la actividad crítica y la formación profesional como funciones sustantivas de la universidad moderna, se definen y articulan de manera específica en cada caso. Según Dubet (2005): “No sólo cada disciplina construye sus tradiciones y objetivos, sino que también dentro de cada facultad o departamento, la universidad se redefine, por así decirlo, en una multitud de universidades particulares.”

Quizás en la universidad estatal, estos procesos arrojan resultados diferenciales y dependientes de la capacidad de los Estados de resolver los financiamientos necesarios acordes con su creciente masificación. Aspectos a los que alude De Souza (2005) referidos a la triple crisis de la universidad (de hegemonía, de legitimidad, e institucional) y sus formas de resolución en general, y en los países latinoamericanos en particular. Ante este panorama, el autor plantea la necesidad de enfrentar “lo nuevo con lo nuevo”, luchar por la definición de la crisis; por la definición de universidad; por la recuperación de su legitimidad; configurar una nueva institucionalidad; la necesidad de la regulación estatal al sector universitario privado; y la articulación del problema nacional con una globalización alternativa.

Nuestro estudio tenía como horizonte un *ethos* universitario -probablemente por los propios *habitus* académicos, más ligados a la idea de *Bildung* (Naishtat *et al.*, 2008)- que se fue debilitando a medida que avanzábamos en el análisis de las experiencias que habilitaba el paso por las propuestas formativas en cada grupo de carreras. Quizás esto remita a desplazamientos y mestizajes de sentidos acerca de la idea de universidad desde su condición instituyente y universal, con un deber ser modelado por la herencia; hacia un espacio atravesado más por otros campos sociales, que disminuye su autonomía relativa y reconfigura sus funciones históricas.

En este sentido, la investigación acerca de las formas que adquieren la transmisión y producción de conocimientos, lo que se considere saberes teóricos y prácticos, los tiempos y espacios asignados y privilegiados, los modos y prácticas de administración y gestión, las políticas que se definen para las distintas funciones, etc.; permitirían contar con criterios más informados para identificar cuáles son las orientaciones que está tomando la formación universitaria y alentar su debate potenciando la capacidad de regulación de una institución que sostiene al autogobierno como una de sus notas sustantivas, en tensión con su relativa autonomía.

## **Currículum y experiencia de formación**

En nuestro trabajo de indagación, intentamos que la referencia al plan de estudios fuera permanente, como guía de un trayecto posible, como lugar de confrontación de recorridos estudiantiles, como idea de formación deseada, entre otros. Sin embargo, es necesario hacia el final de esta presentación, avanzar en explicitar la relación que sostenemos acerca del currículum y la *experiencia formativa*. Para ello recurrimos, por una parte, a Rockwell (1982) quien ha problematizado la cuestión en sus estudios etnográficos sobre la escuela y su contexto institucional y social, donde sostiene que, permanecer en la escuela constituye una *experiencia formativa* y que el contenido formativo de esa experiencia subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Para su conocimiento en consecuencia, resulta necesario considerar el conjunto de relaciones y prácticas en sus procesos históricos e institucionales, dentro de las que el currículum oficial es sólo un nivel normativo. Las prácticas cotidianas constituyen el contexto formativo real de los sujetos involucrados en ellas y la experiencia escolar que se despliega es selectiva y significativa pero no necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por la escuela, relativizando y diferenciando de este modo, sus efectos sociales y subjetivos. Si tomamos esta referencia aquí, para el caso de la *experiencia formativa* en la UNC, es por lo que tiene de fértil en el sentido de construir, mediante el juego entre lo normativo y lo cotidiano, aquellas categorías potentes que describirían y explicarían las particularidades del mundo social universitario, las marcas de época, los legados y tradiciones, que irían modelando las relaciones con el saber, las identidades, las profesiones y redefiniendo instituciones. Las estrategias desplegadas por los estudiantes y los sentidos que adquiere la experiencia universitaria nos llevan a considerar la experiencia formativa que se suscita en el recorrido delineado por el plan de estudios en cada carrera, y su capacidad modeladora.

La alusión constante al plan de estudios en la investigación presentada aquí, encuentra también su sentido en la perspectiva orientada por la sociología del currículum de Basil Bernstein<sup>19</sup> (1988), para quien el currículum es analizado como potencial provocador de experiencias diferenciales.

Hay ciertas medidas alternativas de acceso a las formas públicas de pensamiento y por tanto a las diversas realidades que lo hacen posible. Por tanto, estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de alternativas del cual emerge una constelación llamada currículum. (Bernstein, 1988:83)

---

<sup>19</sup> El autor propone una serie de principios como clasificación y marco de referencia que refieren a las relaciones entre poder y control. El código educativo está determinado por los valores de la clasificación y marco de referencia y es un principio regulador, adquirido tácitamente, que integra significados relevantes, la forma de su expresión y sus contextos evocadores. Las variaciones en esos principios determinarán tipos de currículum: de colección e integrado.

Para el estudio de las tendencias formativas, el autor diferencia complejos de saberes, prácticas y valoraciones, y las agrupa en dos órdenes a transmitir: el orden expresivo y el orden instrumental. La relación entre ellos es fuente de tensión, los énfasis adjudicados a cada uno provee de experiencias educativas diferenciales que identifican a su vez a profesores y estudiantes en sus calidades académicas y sociales. El interés en esta perspectiva de análisis radica en que los procedimientos y la forma de organización derivada para transmitir estos órdenes afectan la experiencia, haciendo variar los niveles de implicación de los sujetos en ella. Encontramos entonces que el análisis de estos órdenes en cada institución y en cada currículum, estructuran modelos y formas privilegiadas de relación entre sujetos, y de éstos con los saberes, y otorga importancia crítica a las políticas y prácticas organizativas, la estructuración de los conocimientos y los principios que operan en la transmisión. Como sostiene Bernstein:

El modo de organización, la transmisión y la evaluación selectivas de conocimiento están ligados a modelos de autoridad y control. La batalla de los currícula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social por tanto es una batalla fundamentalmente moral. (1988:77)

Por otra parte, se abren en la actualidad interrogantes acerca de las alteraciones en los órdenes instrumental y expresivo provocados por los rápidos cambios tecnológicos, que pueden hacer variar contenidos y prácticas de adquisición y de transmisión.

Otro aspecto de singular significación refiere a las alteraciones que provocan los cambios en el conocimiento y el currículum, inherentes a modalidades de reformas educativas. En este sentido interesa el análisis de los procesos de cambio de planes universitarios así como de definición de criterios para la evaluación de carreras, en la idea de advertir cuáles son las identidades que se promueven, las normas y las prácticas que se sustentan y las disposiciones y aspiraciones que conforman nuevas tendencias formativas. Se prevé que los enfoques de la dirección del cambio se conviertan en la experiencia vivida de profesores y alumnos, mediante la configuración de la identidad pedagógica. De este modo, pueden proponerse identidades prospectivas y retrospectivas, según se referencien en el pasado o en el futuro; y más o menos centradas en las necesidades del mercado o del Estado. Estas consideraciones permiten identificar al currículum universitario como instancia clave para la comprensión de la *experiencia formativa*.

Así como en las estrategias estudiantiles recurrentes que hacen a la “sobrevivencia”, al “mantenerse a flote” o al “avance” en las carreras, puede reconocerse la acción invisible de los planes de estudio y del cruce de estas determinaciones con las condiciones institucionales en la que se despliegan las tareas académicas, lo que denominamos *oferta académica*, jugando en la base de estos procesos, las condiciones diferenciales de existencia de los estudiantes y los modos de hacer su experiencia universitaria.

Los cambios que se alientan y las presiones que se ejercen desde diferentes ámbitos internos y externos a la universidad pública en la actualidad, provocarían definiciones académicas, sociales, culturales y políticas institucionales, cuyo sentido profundo y alcances no logran debatirse en todas sus aristas y derivaciones para la formación. Nuevas investigaciones, centradas en la experiencia de los profesores universitarios, puestas en relación con los estudios en torno a estudiantes, podrían arrojar mayor visibilidad a los mundos singulares que constituyen facultades y carreras, a procesos históricos y emergentes que tensionan el problema de la formación universitaria y que se presentan hoy con alta opacidad.

### **Bibliografía referida y Fuentes citadas**

Ambroggio, Gladys, Sosa, Marcela, Biber, Graciela, Daher, Amalia, Abrate, Liliana (2008), “La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis” en: Araujo, Sonia (Comp.) *La Universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Bernstein, Basil (1988), *Clases, códigos y control II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Akal, Madrid

----- (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*, Gedisa, Buenos Aires.

----- (1999), *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica Buenos Aires

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1995), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Siglo XXI, Buenos Aires

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic (1995), *Respuestas por una Antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

Carli, Sandra (2001), “Discontinuidad e Historización”, en *Ensayos y experiencias*, Año 8 N° 40, Buenos Aires.

----- (2006), “La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente”, en *Revista Sociedad N° 25*, Facultad de Ciencias Sociales, Ed. Prometeo. pp 29-46.

- (2008), “Conocimiento y universidad. Ilustración moderna, pensamiento perspectivo y narración de la experiencia” en: *II Encuentro Internacional: Giros Teóricos. Diálogos y debates, Actas del encuentro*, Ciudad de México, 20-22 de febrero.
- (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Clark, Barton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen, México
- Coulon, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona.
- Deleuze, Gilles (1991), “Postdata sobre las sociedades de control”, *Revista Babel*, Buenos Aires.
- De Souza Santos Boaventura (2005), *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Laboratorio de Políticas Públicas, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Didriksson, Axel (2002), *La Macrouiversidades de América Latina y el Caribe*, IESALC UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Dubet, Francois (2005), “Los estudiantes”, *Revista de investigación*, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona
- Dubet, Francois y Martucelli, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* Lozada, Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria, Pacheco, Marcela, Armando, Joel, Giordanengo, Gabriela y Uanini, Belén (2009), "Universidad y sociedad del conocimiento: un estudio de los profesores de la Universidad Nacional de Córdoba”, en Gewerc, Adriana: *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*, Editorial Davinci, Barcelona.

Ezcurra, Ana María (2007), *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones*, UNGS, Buenos Aires.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Noveduc-CEM, Buenos Aires.

----- (2006), *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial, Buenos Aires.

Foucault, Michel (1989), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo XXI, Argentina.

----- (1992), *Microfísica del poder*, Ed. La Piqueta, Madrid.

García Canclini, Néstor (2005), *Diferentes, Desiguales y Desconectados*, Gedisa, Barcelona

Gewerc Barujel, Adriana (coord.) (2008), *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*, Davinci, Barcelona

Gutiérrez, Alicia (2005), *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*, Ferreyra Editor, Córdoba.

Naishtat, Francisco; Aronson, Perla. (eds.), Unzué, Martín (coord.) (2008), *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Ed. Biblos, Buenos Aires.

Margulis, Mario (1996), *La juventud es más que una palabra ensayos sobre cultura y juventud*, Ed. Biblos.

Muiño, Laura; Saur, Daniel y Sosa, Marcela (2010) “Experiencia Estudiantil. Investigación exploratoria” en el CD Interactivo “Ingreso 2011” desarrollado por el Programa de Educación a Distancia de la Secretaría de Asuntos Académicos y la Prosecretaría de Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba.

Quevedo, Luis (1997), “Las instituciones de la mirada y el control de fin de siglo”, en *Globalización e Identidad Cultural*, Bayardo, Rubens y Lacarrieu, Mónica (comp.), Ediciones CICCUS, Buenos Aires.

Rockwell, E (1982), “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” en *La Escuela Cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.

Sosa, Águeda Marcela (2009a), “Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión de conocimiento en las denominadas macrouiversidades latinoamericanas. Reflexiones en torno a estudios sobre organización del trabajo académico y experiencia estudiantil en la UNC”. Presentación en Simposio Actas del 53° Congreso Internacional de Americanistas, México DF.

----- (2009b), “Comentario. *Perspectivas Para repensar las Universidades Públicas Latinoamericanas*”, en: Reinalda Soriano y María Dolores Ávalos Lozano (coords.) *Análisis Político de Discurso, Dispositivos intelectuales en la investigación social*, Editorial Juan Pablos y SADE, México.

Saur, Daniel y Sosa Marcela (2013), “Jóvenes en tránsito. Narrativas estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba”, en *Análisis político del discurso: Políticas de la subjetividad e investigación educativa*, Carabajal, José y Treviño, Ernesto (Coord.) Editorial Plaza y Valdés y Papdi (en proceso de edición).

Verón, Eliseo (1999), *Efectos de agenda*, Editorial Gedisa, España.